Paedagogisc... Jahrbuch

Wiener Paedagogische Gesellschaft



PAEDAGOGISCHES JAHRBUCH 1894.

(DER PAEDAGOGISCHEN JAHRBÜCHER SIEBZEHNTER BAND.)

HERAUSGEGEBEN

VON DER

WIENER PAEDAGOGISCHEN GESELLSCHAFT.

REDIGIERT VON FERDINAND FRANK.

WIEN 1895.
MANZ'SCHE K. U. K. HOF-, VERLAGS- UND UNIV.-BUCHHANDLUNG
(JULIUS KLINKHARDT & CO.)
I. KOHLMARKT 20.

Vorwort.

Die Publicationen der „Wiener pädagogischen Gesellschaft" haben nach Inhalt und Form im Laufe der Jahre eine bestimmte Gestaltung angenommen, von welcher abzuweichen auch diesmal kein Grund vorlag, deshalb erscheint es überflüssig, die Anlage des vorliegenden XVII. Bandes in ihren regelmässig wiederkehrenden Einzelheiten des Genaueren darzulegen.

Die aufgenommenen Vorträge und Referate wurden in den Vollversammlungen der „Wiener pädagogischen Gesellschaft" zur Kenntnis gebracht, die meisten derselben boten Stoff zu eingehenden Debatten, welch letztere jedoch Raummangels wegen nicht vollinhaltlich zum Abdrucke gelangen konnten.

Eine Ausnahme macht der Aufsatz IX, der, entgegen der sonstigen Gepflogenheit, erst nach dem Erscheinen des Jahrbuches im Plenum der „Wiener pädagogischen Gesellschaft" zur Debatte gestellt werden dürfte.

Wieder ergibt sich der Anlass, sich mit dem Ausdrucke der Dankbarkeit jener Körperschaften zu erinnern, welche die Bestrebungen der Gesellschaft in materieller und moralischer Beziehung hochherzig unterstützten, es ist dies der hohe niederösterreichische Landtag, ferner der wohllöbliche Gemeinderath der Stadt Wien, die dem Vereine zur Herausgabe des vorliegenden Bandes Subventionen gewährt haben.

Auch kann nicht unterlassen werden, der verehrlichen Verlagsbuchhandlung zu danken für die würdige Ausstattung des Werkes, welches auch heuer mit einem gelungenen Porträt geziert ist. Es ist

dies das Bild des um den Verein hochverdienten, anläſslich der im Jahre 1892 abgehaltenen Jubiläumsfeier des I. allg. österr. Lehrertages zum Ehrenmitgliede der „Wiener pädagogiſchen Geſellſchaft“ ernannten Dr. Ad. Josef Pick.

So möge denn auch der XVII. Band des pädagogiſchen Jahrbuches wie ſeine Vorgänger in weiteren pädagogiſchen Kreiſen Beachtung und Anwert finden und einer wohlwollenden, aber gerechten Kritik theilhaftig werden; möge es ſich insbeſondere die Lehrerſchaft Öſterreichs angelegen ſein laſſen, den darin gegebenen Anregungen die gröſst mögliche Verbreitung und Ausnützung zu ſichern.

Wien, im December 1894.

Für die Redaction:

F. Frank.

Für den Ausſchuſs der „Wiener pädagogiſchen Geſellſchaft“:

M. Zens.

Inhalt

des siebzehnten Bandes des Pädagogischen Jahrbuches.

ÜBERSICHT

der wichtigeren Abhandlungen des Jahresberichtes 1877 und der Pädagogischen Jahrbücher 1878—1894.*)

I. Zur allgemeinen Pädagogik.

*) Der Jahresbericht ist durch J bezeichnet, der einzelne Band des Jahrbuches durch die römische Ziffer; auch ist die Seitenzahl angemerkt.

II. Zur speciellen Pädagogik.

III. Lehr- und Lernmittel (Recensionen).

IV. Zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes.

V. Zur Charakterisierung des gegenwärtigen Schulwesens. (Zeitgeschichtliches.)

Redaction des Jahresberichtes 1877 und der Pädagogischen Jahrbücher von 1878 bis incl. 1887, dann 1889 und 1890 von **M. Zens,** 1888 von **K. Huber,** 1891 von **M. Zens** und **Ferd. Frank,** 1892 bis 1894 von **Ferd. Frank.**

Stimmen der Fachpresse.

I. Band (1878).

„Keine ähnliche Publication der letzteren Zeit hat bei ihrem Erscheinen grösseres Interesse erweckt und ist mit mehr ehrender Bescheidenheit in die Öffentlichkeit getreten, als das vorliegende Jahrbuch. Ein Verein, der in solcher Art Rechenschaft legen kann über seine Thätigkeit, er hat nicht nur den Beweis seiner Existenzberechtigung erbracht, er darf vielmehr die volle Aufmerksamkeit der pädagog. Welt für sich in Anspruch nehmen."

Freie pädagog. Blätter, Jahrg. 1879, No. 13.

„Welch rühriges päd. Streben in der österreichischen Lehrerschaft, namentlich in der Wiens herrscht, davon ist das vorliegende Jahrbuch ein vollgültiger Beweis. Das vorliegende Jahrbuch ist weit über Österreichs Grenzen hinaus von Bedeutung und grossem Interesse."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1878, No. 12.

„Wir freuen uns dieser Frucht der Thätigkeit der Wiener päd. Gesellschaft, nicht bloss ihres anregenden und meist gediegenen Inhaltes wegen, sondern auch weil hier Zeugnis abgelegt wird von dem ernsten wissenschaftlichen Streben deutscher Pädagogen, die ja vielfach noch als blosse Schulhalter angesehen werden."

Chronik des Volksschulwesens, Jahrg. 1878,

II. Band (1879).

„Wir zweifeln nicht, dass das „Pädagog. Jahrbuch" sich in der Bibliothek aller strebsamen Lehrer und Schulfreunde einbürgern wird, und sehen den weiteren Arbeiten der „Wiener pädagog. Gesellschaft", die die Lehrervereine Österreichs in so glänzender Weise repräsentiert, mit Spannung entgegen."

Freie pädagog. Blätter, Jahrg. 1879, No. 51.

„Die Wiener päd. Gesellschaft wählt aus allen Gebieten des Erziehungs- und Unterrichtswesens wichtige Themata aus, um dieselben in abgerundeten Vorträgen und freien Discussionen möglichst gründlich zu erörtern."

Pädagog. Jahresbericht, Jahrg. 1879.

„Wir haben nie an der Energie und an dem wissenschaftlichen Streben eines grossen Theiles der österreichischen Lehrerschaft, namentlich der Wiens gezweifelt. . . . Einen neuen Beweis für das oben Gesagte liefert das vorliegende Jahrbuch, welches zeigt, wie fast allerwärts in der gesammten Monarchie ein frisches geistiges Leben die Lehrerschaft durchzieht, trotz allen Druckes, der noch auf ihr lastet. Die hier gebotenen Vorträge und Abhandlungen sind durchweg wissenschaftlich gehalten und voll reicher Anregungen, so dass wir ihr Studium allen Lehrern angelegentlich empfehlen können."

Pädagog. Anzeiger. Jahrg. 1880, No. 3.

III. Band (1880).

„Wie die vorhergehenden Jahrbücher, so zeichnet sich auch dieses durch reichen, anregenden Inhalt aus. Es ist ein schöner Beleg für die Tüchtigkeit und Rührigkeit unserer österreichischen Collegen."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1881, No. 3.

„Wie man aus dem Inhaltsverzeichnisse ersieht, hat die Wiener päd. Gesellschaft auch im letzten Vereinsjahre den Fragen der Erziehung und des Unterrichtes ein reges Interesse zugewendet, und was sie von ihren Verhandlungen in dem angezeigten Jahrbuche niedergelegt hat, verdient ebensowohl unseren Beifall, wie die in den früher angezeigten Bänden enthaltenen Beiträge."

Pädagog. Jahresbericht, Jahrg. 1880.

IV. Band (1881).

„Zum 4. Male legt hier ein päd. Verein, welcher sich durch sein eifriges und harmonisches Zusammenwirken für die Hebung der Erziehung und des Unterrichtes bereits eine hervorragende Stellung erworben hat, die Hauptergebnisse seiner Jahresarbeit den weiteren Kreisen der Berufsgenossen zur Würdigung und Verwertung vor. Auch dieses neue Jahrbuch ist ein schönes Zeugnis redlichen und ernsten Strebens, sowie der tüchtigen Schulung und reichen Erfahrung seiner Urheber."

Pädagogium, IV. Jahrg., 9. Heft.

V. Band (1882).

„Was hier geboten wird, erfüllt uns mit hoher Achtung und berechtigt zu der Hoffnung, dass gegen eine solche Lehrerschaft die Fluten der Reaction vergeblich anstürmen werden."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1883, No. 6.

„Die früheren Bände dieses Werkes sind seiner Zeit im „Jahresberichte" angezeigt und empfohlen worden. Sie bezeugen die eifrige Thätigkeit, tüchtige Bildung und und mannhafte Gesinnung der Wiener päd. Gesellschaft. Die Herausgeber sind bestrebt, von Jahr zu Jahr Besseres zu bieten. Es stand ihnen diesmal ein so grosser Vorrat von Arbeiten zur Verfügung, dass sie zu einer strengen Auswahl des Besten veranlasst waren. . . . Alles ist mit Verständnis und Sorgfalt ausgearbeitet, und das ganze Buch gehört zu den besten Erscheinungen der periodischen Literatur dieses Faches."

Pädagog. Jahresbericht, 36. Band.

VI. Band (1883).

„Von dem regen, strebsamen Geiste, der in der Wiener päd. Gesellschaft herrscht, legt das Jahrbuch mit seinem gediegenen und mannigfaltigen Inhalte das ehrenvollste Zeugnis ab, und gern machen wir daher unsere Leser mit warmer Empfehlung auf dieses Ergebnis einer treuen, gemeinsamen Jahresarbeit aufmerksam."

Schlesische Schulzeitung, Jahrg. 1885, No. 5.

„Indem wir diesen Band des päd. Jahrbuches sowie die früher erschienenen der Lehrerwelt und allen Schulfreunden bestens zur Anschaffung und eingehenden Lectüre anempfehlen, machen wir insbesondere die Herren Referenten in den Bezirkslehrerconferenzen auf die „Thesen zu päd. Themen" aufmerksam."

Bukow. Pädagog. Blätter, Jahrg. 1884, No. 6.

„Die gediegenen Vorträge und Abhandlungen beanspruchen mit Recht das Interesse der Lehrerwelt."

Haus und Schule, Jahrg. 1884, No. 38.

„Das Jahrbuch ist ein päd. Schatzkasten, aus dem entnehmen zu können besonders den Lehrern willkommen sein dürfte, welchen die 2. Prüfung noch bevorsteht, oder welche in einer Lehrerversammlung einen Vortrag zu halten haben."

Preussische Schulzeitung, Jahrg. 1884.

„Dieser neue Band reiht sich würdig seinen Vorgängern an. Möge die Wiener päd. Gesellschaft auch ferner gedeihen und noch recht viele Jahrbücher hervorbringen."

Pädagogium, Jahrg. 1884.

VII. Band (1884).

„Respect vor unseren Collegen in Österreich! Von dem Jahrbuche ist nun bereits der 7. Band erschienen; aber jeder ist ein vollgültiges Zeugnis dafür, dass Österreichs Lehrer trotz schwieriger politischer Verhältnisse mit voran stehen in stetiger treuer Arbeit für Hebung und Förderung der Schule und des Lehrerstandes. Der neueste Band steht an Gediegenheit seinen Vorgängern ebenbürtig zur Seite. Das päd. Jahrbuch verdient die grösste Verbreitung, namentlich seien auch die überall in Deutschland bestehenden „Schulvereine" darauf aufmerksam gemacht."

Anzeiger f. d. pädagog. Lit., Jahrg. 1885, No. 11.

VIII. Band (1885).

„Man sieht, dass dies vortrefflich redigierte Jahrbuch eine Masse anregenden Stoffes enthält."

Anzeiger f. d. neueste pädagog. Lit., Jahrg. 1886, No. 10.

„Auch dieses neue, das 8. Jahrbuch der im Titel bezeichneten Gesellschaft gereicht derselben zu grosser Ehre, da in demselben das vielseitige, ernste und einsichtsvolle Streben, die Theorie und Praxis der Pädagogik auf der erreichten Höhe zu erhalten und weiter zu vervollkommnen, unverkennbar zum Ausdrucke kommt. Mit besonderem Lobe muss noch der Fleiss, die Gewissenhaftigkeit und verständnisvolle Umsicht erwähnt werden, welche der Redacteur dieses Jahrbuches abermals mit bestem Erfolge bethätigt hat."

Pädagogium, Jahrg. 1886, Heft 10.

IX. Band (1886).

„Wie die früheren Jahrbücher, so hat auch das vorliegende einen reichen, nach allen Seiten hin anregenden pädagogischen Inhalt. Es gewährt nicht nur einen Überblick über das Leben und Streben der Wiener pädagogischen Gesellschaft, sondern auch über die Entwickelung des gesamten österreichischen Bildungswesens."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1887, No. 10.

„Gleich seinen Vorgängern sei auch dieser Band des Jahrbuches als Zeugnis reger Vereinsthätigkeit und als Mittel zum Studium pädagogischer Tagesfragen, wie zur Beurtheilung der Schulgeschichte unserer Zeit fleissiger Lectüre empfohlen."

Bayerische Lehrerzeitung, Jahrg. 1887, No. 36.

X. Band (1887).

„Wir haben die Aufsätze mit lebhaftem Interesse gelesen; es sind durchwegs tüchtige, zum Theil geradezu ausgezeichnete Arbeiten, welche die wärmste Empfehlung verdienen."

Pädagog. Jahresbericht, 41. Band.

XII. Band (1889).

„Der uns vorliegende XII. Band reiht sich würdig seinen Vorgängern an. Er legt Zeugnis ab von vielseitiger Thätigkeit, ernstem Streben und gründlichem Wissen. Nach der Ansicht des Referenten verdient das Jahrbuch auch seitens der Mittelschule alle Beachtung."

Zeitschrift f. d. österr. Gymnasien, Jahrg. 1892, No. 2.

XIII. Band (1890).

„Die pädagogische Gesellschaft hat sich durch ihre Jahrbücher im In- und Auslande zu Ansehen und Geltung zu bringen verstanden, und auch der vorliegende Band erhält sich auf der Höhe seiner Vorgänger."

Österr. Schulbote, 41. Jahrg., No. 6.

„Das Werk verdient die wärmste Empfehlung. Es legt Zeugnis ab von dem unermüdlichen Arbeiten und Streben unserer Collegen in Österreich-Ungarn. Das Werk verdient für Lesezirkel und Lehrerbibliotheken angeschafft zu werden."

Rheinische Blätter f. Erz. u. Unt., 66. Jahrg., Heft 1.

XIV. Band 1891.

„Zu den Büchern, deren Erscheinen bereits erwartet und freudigst begrüsst wird, gehören die Jahrbücher der Wiener pädagogischen Gesellschaft. Ehrend für den Verein, von dessen bedeutsamer Entwicklung sie ein erfreulich Bild entrollen, ehrend für die Herausgeber, von deren unermüdlichem Fleisse sie ein beredtes Zeugnis geben, sind sie jedem Schulmanne unentbehrlich, der ein getreues Bild von der Gesammtthätigkeit des österreichischen Schulwesens gewinnen will. Nicht in zweiter Linie ist es die Gediegenheit der veröffentlichten Vorträge, die Verlässlichkeit der gemachten Angaben, durch welche sich die Jahrbücher einen der ersten Plätze auf dem pädagogischen Büchermarkte errungen. Diese uneingeschränkte Anerkennung zollen wir auch dem vorliegenden Band. . . . . Wir empfehlen nicht allein den vorliegenden Band, sondern auch gleichzeitig wiederum die Vorgänger dieses Jahrbuches aufs wärmste und können nur wünschen, dass dieselben nicht nur für Vereins-, Bezirks- und Locallehrerbibliotheken, sondern auch für die Handbücherei des Lehrers angeschafft würden."

Freie Schulzeitung, Reichenberg, 17. Jahrg., No. 44.

„Wir empfehlen das Jahrbuch wie seine Vorgänger als anregende Lectüre."

Lit. Beilage z. Pädagog. Zeitung, Jahrg. 1892, No. 11.

„Über das in den letzten zwei Jahrbüchern Gebotene kann man sich nur höchst anerkennend äussern. Im Interesse des löblichen Unternehmens wünschen wir, dass die Jahrbücher in keiner Bezirkslehrerbibliothek fehlen und dass, wo die Mittel es erlauben, dieselben auch in die Lehrerbibliothek eingestellt werden. Wir Lehrer brauchen beständige Anregung ‚frische Nahrung, neues Blut'."

Zeitschrift d. oberösterr. Lehrervereins, 14. Jahrg., No. 36.

„Der 14. Band enthält eine Reihe sehr interessanter Vorträge und Abhandlungen. Das Jahrbuch verdient seines allgemeinen und seines mehr historischen Theiles wegen auch ausserhalb Österreichs die Beachtung von Lehrerkreisen."

Schweizer Lehrerzeitung, Jahrg. 1892, No. 11.

„Wie immer reichhaltig und gediegen."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1892, No. 9.

„Auch der vorliegende Band enthält in seinem ersten Theile eine Reihe wertvoller Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogik."

Pädagog. Jahresbericht, Jahrg. 1892.

„Wir können von dem neuen Bande mit vollem Rechte, wie von so vielen seiner Vorgänger, sagen, dass er sehr viel Interessantes enthält und weiter Verbreitung würdig ist."

Wegweiser durch d. pädagog. Lit., Jahrg. 1893, No. 1.

„Das Studium dieses gediegenen Jahrbuches sei auch den deutschen Lehrern bestens anempfohlen."

Schneiders Pädagog. Jahrbuch, 5. Jahrg.

XV. Band (1892).

„Das vorliegende Jahrbuch ist wie seine Vorgänger ein pädagogischer Leiter ersten Ranges."

Anzeiger f. d. neueste pädagog. Lit., Jahrg. 1893, No. 39.

„Der XV., mit dem Bildnisse des rühmlichst bekannten Schulmanns Binstorfer geschmückte Band verdient die Aufmerksamkeit der Mittelschulkreise, welche sich für die erziehliche Seite des Unterrichtes interessieren."

Zeitschrift f. d. Realschulwesen, 18. Jahrg., Heft 7.

„Wir empfehlen das Werk der Beachtung in Pädagogenkreisen."

Lit. Beilage z. pädagog. Zeitung in Berlin, 18. Jahrg., No. 10.

„Es macht dem Berichterstatter ein besonderes Vergnügen, sagen zu müssen, dass auch der 15. Band der pädagogischen Jahrbücher voll und ganz auf der Höhe seiner Vorgänger steht. Ein Buch dieser Art spricht für sich selbst, und es genügt die Angabe seines Inhaltes, um den Besitz desselben wünschenswert zu machen; wer einmal einen Band erworben, wird das Erscheinen seines Nachfolgers freudig begrüssen. — Indem wir noch der mühevollen Thätigkeit des Herausgebers mit besonderer Anerkennung gedenken, empfehlen wir allen Amtsgenossen wärmstens die Anschaffung dieses Bandes."

Freie Schulzeitung, Reichenberg, 12. Jahrg., No. 45.

„Für die Entwickelung des österreichischen Schulwesens ist eine schlimme Zeit gekommen, denn durch die Annahme der Schulgesetznovelle ist das ganze Reichsvolksschulgesetz in Frage gestellt worden. Dass aber die österreichische Lehrerschaft dem drohenden Kampfe unentwegt entgegen tritt, dafür legt das vorliegende Jahrbuch beredtes Zeugnis ab. „Was nun auch geschehen mag, die Lehrerschaft wird den Eifer und die Begeisterung in der Ausübung ihrer Berufspflichten nicht verlieren, denn sie fühlt sich ergriffen von dem Geiste des Reichsvolksschulgesetzes und wird diesen Geist festhalten, trotz der zu gewärtigenden Schwierigkeiten."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1883, No. 6.

„Der mit der Herausgabe vorliegenden Werkes beauftragte Ausschuss der Wiener pädagogischen Gesellschaft schreibt: „Als ein Zeugnis, dass die der pädagogischen Strebsamkeit nichts weniger als günstigen Verhältnisse das pädagogische Leben und Streben in unserm Vaterlande nicht zu erdrücken vermocht haben, wird unser Jahrbuch — das sprechen wir zuversichtlich aus — von allen, welche diese Verhältnisse kennen und würdigen, sicher anerkannt werden. Möchte es ihm nun auch gelingen, der guten Sache, welche wir mit Liebe und Ehrlichkeit vertreten, thatsächlich zu nützen!" Wir

müssen ihm antworten, dass wir nie an der Energie und an dem wissenschaftlichen Streben eines grossen Theils der österreichischen Lehrerschaft, namentlich der Wiens, gezweifelt haben. Verdanken wir doch besonders in praktischer Beziehung unsern österreichischen Collegen manche bedeutungsvolle Anregung und hat doch die österreichische pädagogische Presse Hervorragendes geliefert. Einen neuen Beweis für das eben Gesagte liefert das vorliegende Jahrbuch, dessen Hauptinhalt aus Vorträgen besteht, die innerhalb der Wiener pädagogischen Gesellschaft gehalten worden sind, das aber auch durch eine im Anhange gegebene Übersicht über das pädagogische Vereinswesen in Österreich-Ungarn zeigt, wie fast allerwärts in der gesammten Monarchie ein frisches geistiges Leben die Lehrerschaft durchzieht, trotz allen Druckes, der noch auf ihr lastet. Die hier gebotenen zwölf Vorträge und Abhandlungen sind durchweg wissenschaftlich gehalten und voll reicher Anregungen, so dass wir ihr Studium allen Lehrern angelegentlich empfehlen können. . . . . Wir wiederholen, dass das vorliegende Jahrbuch von Seiten der deutschen Lehrerschaft die grösste Beachtung verdient."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1880, No. 3.

„Die Wiener pädagogische Gesellschaft, zu den angesehensten Vereinen ihrer Art gehörend, widmet sich vorzugsweise, ja fast ausschliesslich der Pflege der pädagogischen Wissenschaft und Kunst, was um so mehr Anerkennung verdient, als derzeit die äusseren Angelegenheiten der Schule und des Lehrerstandes das Interesse und den gegenseitigen Gedankenaustausch der Standesgenossen übermässig beeinflussen. Da ist es in der That ein Verdienst, den eigentlichen Lebensnerv und Ehrenpunkt des pädagogischen Berufs, die fachmännische Tüchtigkeit, hochzuhalten, weil sonst der Lehrerstand die Fähigkeit und mit ihr das Anrecht verlieren würde, in der Aufsicht und Leitung des Schulwesens die Stellung einzunehmen, welche er verlangt.

Das neue Jahrbuch der Wiener pädagogischen Gesellschaft gibt abermals Zeugnis von dem regen und fruchtbaren Streben, das seit ihrem Bestehen ununterbrochen in ihr geherrscht hat. . . . . Wir halten es für überflüssig, ein Lob der einzelnen Arbeiten beizufügen, da es in der Schulwelt längst bekannt ist, dass die Jahrbücher der Wiener pädagogischen Gesellschaft nur Gutes bringen. Hervorheben müssen wir jedoch, dass der nunmehrige Redacteur des Werkes, Herr Ferd. Frank, seinem verdienstvollen Vorgänger und Vorsitzenden des Vereins, Herrn M. Zens, würdig zur Seite steht. Herr Frank hat einerseits, wie aus obigen Anführungen ersichtlich ist, eine ganze Reihe wertvoller und umfangreicher Beiträge für den vorliegenden Band geliefert, anderseits die Sichtung und Drucklegung des Ganzen in musterhafter Weise besorgt."

Pädagogium, Jahrg. 1893, Heft 7.

I.

Das Gefühl.

Vorgetragen am 10. Februar 1894 von EDUARD SIEGERT.

Es gilt heutzutage wohl als unbestritten, dass die Pädagogik auf der Psychologie ruhen muss. Ohne deren starkes Fundament verliert sie ihren Halt und schwankt zwischen den unzureichenden Stützen bloss empirischer Begründung unsicher hin und her, immer in Gefahr, ihren wissenschaftlichen Charakter zu verlieren. Für den Lehrer, den Pädagogen von Fach, ist es deshalb eine dringende Pflicht, den Fortschritten der Psychologie aufmerksamen Blickes zu folgen und sorgsam zu erwägen, welche Folgerungen daraus für die Pädagogik zu ziehen seien. Dabei wird der forschende Lehrer die erfreuliche Beobachtung machen, dass eine ganze Reihe hervorragender, geistig hochbegabter Männer das Studium der Psychologie mit dem nachhaltigsten Erfolge betreiben, und dies wird ihn zum Theil über die bedauernswerte Thatsache trösten, dass das Feld der eigentlichen Pädagogik gegenwärtig nicht zu den bestbebauten gehört. Welche fruchtbringende pädagogische Anregungen beispielsweise den Forschungen der experimentellen, der physiologischen Psychologie zu danken sind, hat Herr Director Hannak in seinem vor zwei Jahren hier gehaltenen Vortrag vorzüglich beleuchtet. Wir haben ganz ausgezeichnete Monographieen über einzelne Zweige der Psychologie. Ich nenne: „Das Leben der Seele" von Lazarus, „Essays" von Wundt, „Denken und Gedächtnis" von dem kürzlich heimgegangenen Dörpfeld, die „Apperception" von Lange u. a. Im abgelaufenen Jahre ist ein Buch erschienen; es betitelt sich: „Das Gefühl". Eine psychologische Untersuchung von Dr. Theobald Ziegler, Professor der Philosophie an der Universität in Strassburg. Die Lectüre dieses ausserordentlich klar und fesselnd geschriebenen Buches, das zugleich den erfreulichen Beweis liefert, dass auch unsere deutschen Gelehrten volksthümlich und anziehend schreiben können, wenn sie wollen, hat mich zu meinem heutigen Vortrage angeregt.

Seit langem denkt man sich die Emanationen der menschlichen Seele

in den drei Formen des Vorstellens, des Fühlens und Wollens. Der volksthümlichen Auffassung sagt diese Dreitheilung ausserordentlich zu, weil sich ja thatsächlich die Äusserungen der Seelenthätigkeit ungezwungen in eine dieser drei Kategorien einreihen lassen. Die psychologische Forschung ist ihrerseits bemüht, diese Dreiheit der psychologischen Auffassung auf eine Einheit zurückzuführen oder doch die richtige Rangordnung der genannten drei Seelenäusserungsarten festzustellen. Wir wissen, dass die Herbartische Schule die Vorstellungen als die Grundelemente der Seele erklärte und das Fühlen und Wollen aus den Bewegungen, dem Ablaufe der Vorstellungen ableitete. Es ist auch bekannt, dass andere Philosophen wie Schopenhauer, Hartmann in dem Willen das Primäre, das Elementare erkannten und darnach ihre psychologischen Deductionen gestalteten. In neuester Zeit ist eine Richtung hervorgetreten, welche dem Gefühle den Primat im Seelenleben zuerkennt und dasselbe als das grundlegende Element des Seelenlebens erklärt. Auf diesem Standpunkte steht Dr. Ziegler in dem vorerwähnten Buche.

Es würde den Rahmen eines Vortrages weit überschreiten, wollte ich dem Gedankengange des Buches ausführlicher folgen. Ich will nur zwei Punkte herausgreifen, deren einer den Hauptgedanken des Buches darstellt, während der andere sehr beachtenswert ist um gewisser didaktischer Folgerungen willen, die sich daraus ergeben. Dass Gefühl und Wille in inniger Beziehung zu einander stehen, dass einem Lustgefühle das Streben nach Fortdauer, einem Unlustgefühle das Streben nach Aufhören des Zustandes eigen ist, sieht jedermann ein. Ja dass auch die elementarsten Willensäusserungen, die Triebe, nicht ohne Gefühlsbegleitung auftreten und dass auch bei ihnen die Gefühle als Grundlage ihrer Offenbarung anzusehen sind, ist leicht erklärlich zu machen. Schwierig aber ist es, im Causalnexus, im Zusammenhang zwischen Vorstellungen und Gefühlen den letzteren die ihnen zuerkannte elementare, primäre Bedeutung zu sichern. Dass im Seelenleben des Erwachsenen häufig ganz positiv Vorstellungen als die Vorläufer und Veranlasser der Gefühle auftreten, wie beispielsweise bei Mittheilung einer Freuden-, einer Trauerbotschaft, macht die Erklärung noch nicht so schwierig, weil ja das Seelenleben des Erwachsenen zumeist in Reproductionen zur Erscheinung kommt und der Nachweis nicht schwer zu führen ist, dass das einer reproductiven Vorstellung folgende Gefühl bei der ersten, ursprünglichen Empfindung nicht als Folge, als Succession, sondern wenn nicht als ein Vorhergehendes, als ein Antecedens, so doch als ein Gleichzeitiges, als ein Simultanes aufgetreten ist. Aber schwierig wird die gedachte Erklärung, wenn wir die Empfindungen der verschiedenen Sinnesgebiete mit einander vergleichen. Zwar die Geruchs-, Geschmacks-, Tastempfindungen sind von

kräftigen Gefühlen getragen, der Gegensatz von angenehm und unangenehm tritt entschieden hervor, sie sind stark betont. Wahrnehmung und Gefühl sind eins, und es bedarf keiner tiefen Reflexion, um begreiflich zu finden, dass sie, nämlich die Geruchs-, Geschmacks- und Tastempfindungen, bei ihrem Auftreten ausschliesslich als Gefühl zum Bewusstsein kommen und dass sich ihr Wahrnehmungscharakter erst später entwickelt. Aber die Gehörs- und Gesichtsempfindungen setzen ihrer gefühlsmässigen Begründung einen starken Widerstand entgegen. Sie kommen nur bei besonderer Kräftigkeit im Gegensatz von angenehm oder unangenehm zum Bewusstsein. Besonders starke Gesichts- und Gehörseindrücke werden als unangenehm empfunden; aber die weitaus meisten der Gesichts- und Gehörsempfindungen, — und diese bilden ja den Hauptinhalt unseres Vorstellungslebens — tragen bloss den Wahrnehmungs-, keinesfalls den Gefühlscharakter. Wie ist dies nun zu erklären? Ziegler sagt: „Was wir gewohnheitsmässig thun wie Gehen, Schreiben, Lesen und dgl., das thun wir mechanisch, das heisst wir richten unsere Aufmerksamkeit so wenig mehr darauf, dass diese den gewohnheitsmässig-mechanischen Ablauf dieser Thätigkeit geradezu stört; wir thun es ohne sie, ohne uns unseres Thuns im ganzen oder in seinen einzelnen Acten irgendwie bewusst zu werden. Die öftere Wiederholung stumpft geistig ab, das heisst das Gefühl der Lust und Unlust, das ursprünglich mit dem Thun verbunden war, vermindert sich immer mehr. Jeder Genuss verliert bei häufiger Wiederholung schliesslich seinen Reiz, und ebenso wird dadurch jedenfalls gewissen, nicht allzu starken Schmerzen ihr Stachel genommen. Nur das Neue interessiert uns, erzwingt sich und reizt unsere Aufmerksamkeit; das ewig Wiederkehrende verliert nach und nach alles Interesse, allen Reiz, es wird gleichgiltig und langweilig. Alle Empfindungen nun, die im Menschen entstehen, sind anfänglich mit dem Gefühlston versehen; sie kommen als angenehm oder unangenehm zum Bewusstsein. Durch häufige Wiederholung wird dieser Gefühlston immer mehr abgetödtet, bis er schliesslich ganz verschwindet und die Wahrnehmung übrig bleibt. Daher sind denn diejenigen Sinnesorgane, welche besonders häufig von Reizen getroffen werden, das Auge und das Ohr, die objectivsten Sinnesorgane; diejenigen, bei denen das Gereiztwerden verhältnismässig seltener der Fall ist, Nase und Zunge, sind und bleiben gefühlsmässig; und einen von ihnen, der den Gefühlston am schwersten ablegt, den Tastsinn, nennt man daher in populärer Redeweise oft geradezu „Gefühl". Gefühl und Wahrnehmung sind also nichts Getrenntes, sondern in jeder Empfindung ist das Wahrnehmungs- und Gefühlsmoment vorhanden; ja letzteres begründet geradezu den Bewusstseinsact. Durch häufige Wiederholung und Übung schwächt sich das Gefühlsmässige der Empfindung immer

mehr ab, und es bleibt der Wahrnehmungscharakter zurück, und so entsteht in der Seele des Menschen allmählich jener Gegensatz von Wahrnehmen und Fühlen, der beide Thätigkeiten als gesonderte Seelengebiete, ja vielfach als gegensätzliche Seelengebiete erscheinen lässt."

Wenn diese Erklärung nicht ganz einwandfrei ist, so scheint sie mir doch eine gute Grundlage für weitere Forschungen zu sein. Jedenfalls ist damit zwischen Wahrnehmung und Gefühl, zwischen Vorstellen und Fühlen eine beachtenswerte Brücke geschlagen, und manche dunkle Frage, die in der angenommenen Trennung der genannten Seelenthätigkeiten begründet ist, findet damit eine Aufklärung. Der gefühlsreiche Charakter des Kindes, der zwischen den Extremen des „himmelhochjauchzend und zutodebetrübt" rasch und unstet hin und her schwankt, findet in der Anschauung, dass das Gefühlsmässige durch Wiederholung und Gewöhnung seinen Charakter immer mehr verliert, ebenso seine Erklärung, wie der Ben-Akiba-Standpunkt des Greises, den mit seinem „Alles schon dagewesen" nichts mehr ausser Fassung bringt.

Wichtiger aber als das eben Entwickelte scheint mir vom pädagogischen Standpunkte aus die Bedeutung zu sein, die Ziegler dem Gefühle beim Vorgange der sogenannten Apperception zuerkennt. Er bespricht zunächst die Herbartsche Auffassung von der Apperception, die er von mehreren Gesichtspunkten aus für bedenklich hält. Einmal fehle hier, wie überhaupt in der Herbartschen Psychologie alle Spontaneität; die älteren Vorstellungsmassen seien die handelnden Subjecte eben nur im bildlichen Sinne; nichts handle, es geschehe nur etwas, alles spiele sich nur mechanisch ab; kein Thun, nur ein Process — die Aufmerksamkeit werde bei ihm aus einer Thätigkeit und Kraftanstrengung zu einer Beschaffenheit, einem Entsprechen. Und fürs zweite: Woher komme bei der Herbartschen Auffassung die erste Apperception? Es müssen doch immer erst Vorstellungsmassen da sein, ehe appercipiert werden könne. Und drittens habe die Herbartsche Schule das Hinkende ihrer Apperceptionserklärung selbst eingesehen, indem sie zugeben müsse, dass sich durchaus nicht immer die neuen Vorstellungen nach den alten richten müssen, sondern dass es nicht selten umgekehrt der Fall sei. Indem Ziegler sodann die Verbesserung der Apperceptionserklärung durch Lazarus und Steinthal anerkennt, die dabei auf den Einfluss des Gefühls und Willens und auf den Zusammenhang mit der Sprache hinweisen, bespricht er eingehender die Wundtsche Auffassung des Apperceptionsbegriffes. Er sagt: „Perception ist nach Wundt der Eintritt einer Vorstellung in das Blickfeld, Apperception die Erhebung derselben in den Blickpunkt des Bewusstseins". Jene Erhebung aus dem Blickfeld in den Blickpunkt ist nun aber nicht nur durch die grössere Deutlichkeit des Vorstellungsinhaltes erkennbar, sondern

sie kündigt sich uns auch noch durch ein von der Vorstellung selbst wesentlich Verschiedenes an; sie offenbart sich uns als Willensthätigkeit. Jedenfalls ist Apperception vorstellende Thätigkeit, wobei der Ton auf das Wort ,Thätigkeit' zu legen ist. Anders ausgedrückt ist die Apperception die Erfassung einer Vorstellung durch Aufmerksamkeit und fällt so mit der Aufmerksamkeit zusammen. Damit ist natürlich die Spontaneität im Act des Appercipierens gewahrt, sofern derselbe Sache des Willens, der primitive Willensact selber ist; der Willensact ist eben das Band, welches die Vorstellungen alle zu einer Einheit zusammenbindet und zusammenhält. Ziegler würdigt den Fortschritt, den die Apperceptionserklärung durch Wundt erfahren hat und constatiert mit grosser Befriedigung, dass Wundt die Bedeutung des Gefühls im Apperceptionsprocesse nicht übersehen habe, wenn er es auch nur als Voraussetzung oder richtiger als Gelegenheitsursache oder als eine zufällige Begleiterscheinung ansehe. Zieglers Auffassung geht nun dahin, dem Gefühle auch im Apperceptionsprocesse eine centrale Stellung zuzuerkennen. Er sagt darüber wörtlich folgendes: „Am klarsten dürfte die centrale Stellung des Gefühls im Act der Apperception werden, wenn wir das Wort Interesse mit dem Begriff der Aufmerksamkeit zusammenstellen und in Verbindung setzen. Was unser Interesse erregt, dafür zeigen wir Aufmerksamkeit, ja Interesse scheint oft geradezu identisch mit Aufmerksamkeit. Und doch ist das nicht ganz genau, wie auch die Sprache zuweilen deutlich und scharf unterscheidet. Ein junger Mann, der ,Interesse' für ein Mädchen hat, wird diesem ,Aufmerksamkeiten' erweisen; aber er kann ihr diese Aufmerksamkeit auch zuwenden, ohne Interesse an ihr zu nehmen. Und doch ist selbst in diesem Fall ein Interesse das Zugrundeliegende — das Interesse im niedern Sinne des Worts, das Geldinteresse vielleicht oder das Interesse des Strebers, der durch eine kluge Heirat Carriere machen will oder was sonst immer. Jedenfall's zeigt sich, dass die Aufmerksamkeit dem Interesse folgt: sie ist ein mehr Äusserliches, das Interesse dagegen ein Innerliches und Tieferes, das von Herzen Kommende und zu Herzen Gehende. Interesse aber wird erregt und rege durch Gefühl oder ist vielmehr selbst ein Gefühl. Wenn ich nun Aufmerksamkeit zeige und aufmerksam werde überall nur da, wo ein Interesse in mir erregt ist, so folgt demnach die Aufmerksamkeit dem Gefühl, und wir haben das Gefühl nicht nur als Voraussetzung oder Folge anzusehen, sondern als Interesse steckt es in der Aufmerksamkeit, und wenn diese identisch ist mit der Apperception, so steckt auch in dieser selbst ein Gefühlsmässiges. Das Gefühl ist sozusagen der tragende Hintergrund, aus dem die Vorstellung in das helle Licht des Bewusstseins tritt, aber ohne dass beides sich ohne weiteres trennen und von einander sondern liesse."

So Ziegler. Die Anschauung nun, dass das Gefühl eine Hauptbedingung der Apperception, der Aufmerksamkeit sei, ist nicht ohne wichtige pädagogische Folgerungen, insbesondere auf dem didaktischen Gebiete. Der so wichtigen Lehre von der Aufmerksamkeit wird damit eine neue, an fruchtbringenden Anwendungen reiche Deutung gegeben, es fällt auf sie ein ganz neues, interessantes Licht. Dass die aufmerksamkeitserregende Kraft einer Vorstellung von dem Gefühlswerte abhängt, den die Vorstellung besitzt, erklärt manche sonst schwer zu verstehende psychologische Erscheinung ganz mühelos. Die Thatsache, dass oft durch unser Bewusstsein gelaufene, also bekannte und geläufige Vorstellungen und Associationen keiner Aufmerksamkeit begegnen, dass ein in ihrer Vorführung bestehender Unterricht Langweile hervorruft, wird aus der Erwägung klar, dass die Vorstellungen durch die Wiederholung ihren Gefühlswert eingebüsst haben und somit keine apperceptive Kraft mehr besitzen. Aber auch die dem eben Gesagten scheinbar entgegengesetzte Thatsache, dass auch nicht abgenützte Vorstellungen keiner Apperception begegnen, wird verständlich, wenn wir erwägen, dass es sich dabei stets um Vorstellungen handelt, die für uns keinerlei Gefühlsbedeutung besitzen. Vorstellungsgebiete, die uns stets gleichgiltig waren, erzwingen sofort unser Interesse, unsere Aufmerksamkeit, wenn sich ein Gefühl an sie knüpft. Der blasierte Zeitungsleser, der mit gähnender Gleichgiltigkeit die Zeitung durchfliegt, concentriert sogleich seine Aufmerksamkeit darauf, wenn er unter den Notizen etwa den Namen seines lieben Heimatsortes oder eine Standesangelegenheit oder gar sein eigenes Ich berührt findet. Ein Vater, dem die Verhältnisse eines Berufes, eines Standes ganz gleichgiltig gewesen sind, gewinnt sogleich Aufmerksamkeit und Interesse dafür, wenn sein Sohn ein Angehöriger dieses Standes oder Berufes geworden ist. Das Hinzutreten des Gefühlsmomentes hebt eine gewisse Vorstellungskategorie aus dem Gebiete des Indifferenten sofort in das Gebiet des Interesses, oft des tiefsten Interesses. Die Noth, die mächtige Gefühlserregerin, weiss deshalb Interessen und Aufmerksamkeitsbethätigungen zu erregen, die in Erstaunen setzen und die in den bekannten Sprichwörtern: Noth bricht Eisen, Noth macht erfinderisch, trefflich charakterisiert erscheinen.

Die Bedeutung des Gefühls für Unterrichtszwecke steht nach diesen Betrachtungen ausser allem Zweifel. Von ganz besonderer Wichtigkeit sind hier die sogenannten intellectuellen Gefühle. Sie sind die Begleiterinnen unseres geistigen Thuns und Schaffens. Sie regen sich bei kräftigen Reizen, bei rasch und ungehindert vor sich gehenden Associationsbildungen. Wie das Kraftgefühl das Kennzeichen des frisch pulsierenden körperlichen Lebens ist, ist das intellectuelle Lustgefühl der Verkünder des frisch und ungestört

sich vollziehenden geistigen Lebens. Wo intellectuelle Lustgefühle entstehen, tritt Aufmerksamkeit hervor; wo intellectuelle Unlustgefühle herrschen, findet sich Zerstreuung, Langweile. Die intellectuellen Gefühle liegen jenen Trieben zugrunde, die wir als Neugierde und Wissbegierde bezeichnen. Neugierde entsteht aus dem Lustgefühle bei neuen, kräftigen Reizen, die Wissbegierde aus dem Lustgefühle bei neuen, leicht sich vollziehenden Associationen. Der Unterricht wird jedenfalls umso wirksamer, seinen Zwecken entsprechender sein, je mehr er intellectuelle Lustgefühle zu erregen vermag. Zunächst ist da klar, dass ein von starken Reizen getragener Unterricht gefühlskräftiger, daher aufmerksamkeitsspannender wirken muss als ein an schwachen Reizen leidender. Daraus ergibt sich der grosse Wert der Anschaulichkeit, der concreten Gestaltung des Unterrichts, weil nur diese die Reizkräftigkeit sichert. Je anschaulicher, je sinnenfälliger die unterrichtliche Vorführung, desto stärkere intellectuelle Lustgefühle entstehen, desto grösser ist die geistige Concentration des Schülers. Bei concurrierenden Reizen wird stets der den Sieg davontragen, der für den Schüler den grössten Gefühlswert besitzt. Dass dies nicht immer der vom Unterrichte ausgehende Reiz ist, weiss jeder Lehrer nur zu gut; es ist deshalb eine alte didaktische Regel, alle mitconcurrierenden Reize hintanzuhalten, daher Stille und Ruhe beim Unterrichte, Ruhe und Sicherheit des Lehrers, Fernhaltung anderer für die Kinder massgebender Reizquellen als ein wichtiges Erfordernis eines aufmerksamkeitssicheren Unterrichtes bekannt sind.

Von der Reizkräftigkeit abgesehen, werden intellectuelle Lustgefühle besonders dann entstehen, wenn die dem Denken zugrundeliegende Associationsthätigkeit leicht und prompt vor sich geht. Jede neue Wahrnehmung und Vorstellung hat die Tendenz, mit den in der Seele bereits vorhandenen Vorstellungen eine Verbindung, eine sogenannte Association einzugehen. In diesem Verweben, Verknüpfen der Vorstellungen, in dem Bilden der Urtheile, Begriffe, Schlüsse beruht unser gesammtes höheres intellectuelles Leben. Die psychologische Erfahrung sagt uns nun, dass die Verbindung zweier Vorstellungen um so rascher und inniger vor sich geht, je grösser die logische Verwandtschaft ist, in der sie zu einander stehen. Je mehr der neuen Vorstellung verwandte Vorstellungen in der Seele vorhanden sind, desto gesicherter ist der Associationsvollzug, ist der neue Denkact. Und da die ungehinderte, geförderte Associationsvollziehung von Gefühlen intellectueller Lust begleitet ist, so erklärt sich die gespannte Aufmerksamkeit bei fortdauernden, ungestörten Associationen, also bei gelungenen Vorträgen, Predigten, Unterrichtsertheilungen u. s. w.

Damit fällt auch auf die Herbartsche Anschauung von der Apper-

ception ein helles Licht. Der Kern seiner Auffassung erscheint insofern als ein richtiger und scharfsinniger, als er die Bedeutung der vorhandenen Vorstellungen für das logische und psychologische Schicksal der neuen Vorstellungen vollauf würdigt. Sein Fehler war nur der, dass er die alten Vorstellungen förmlich als selbständige Wesen auftreten lässt, die auf die neu hinzutretenden losstürzen, sie assimilieren, umgestalten u. s. w.

In Wirklichkeit beruht der Wert der in der Seele aufgespeicherten Vorstellungen in ihrer Verknüpfungsfähigheit für die neu auftretenden, und es kommt hiebei nicht allein auf die Menge, sondern auch auf die Intensität und Qualität dieser Vorstellungen an. Eine geringere Zahl scharf und kräftig ausgebildeter Vorstellungen zeigt oft einen höheren Grad der Verknüpfungsfähigkeit als eine viel grössere Zahl verschwommener, schwach ausgebildeter Vorstellungen. Daher die grossen Unterschiede in der Auffassungsfähigkeit beim Begabten und Unbegabten, beim Studierten und Nichtstudierten, und die Thatsache, dass der Ungebildete oft an Auffassungsfähigkeit, an Witz und Takt den unbegabten Gebildeten weit in den Schatten stellt.

Auch daraus lassen sich wichtige Folgerungen für die aufmerksamkeitserweckende Kraft des Unterrichtes ziehen. Die Bedeutung des Unterrichtsgrundsatzes vom geistig Nahen zum geistig Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten ist nur eine Consequenz der entwickelten Anschauungen. Dass jedes Nachfolgende in dem Vorhergehenden seine Stütze finden müsse, dass dieses zur vollen Festigkeit und Klarheit ausgebildet werden müsse, wenn es für das Folgende associationskräftig und aufmerksamkeitsspannend genug sein solle, ist klar. Nun leuchtet auch die Wichtigkeit eines gründlichen, lückenlos fortschreitenden Unterrichtes für den Aufmerksamkeitseffect ein, da nur dieser einen leichten und kräftigen Associationsprocess sichert. Ebenso bedeutungsvoll für den Aufmerksamkeitserfolg erscheint hiebei die Sprache des Lehrers. Da der Unterricht nur zum geringen Theile durch directe sinnliche Reize wirkt, vielmehr meist auf Reproductionen angewiesen ist, die dem unterrichtlichen Worte entspringen sollen, so kann über die grosse Wichtigkeit der Sprache des Lehrers für das Gelingen rascher und kräftiger Associationen, also für die Entstehung intellectueller Lustgefühle kein Zweifel sein. Verständlichkeit, concrete Anschaulichkeit der Sprache muss deshalb ein nie zu vernachlässigendes Strebziel des Lehrers bilden. Hiezu gehört liebevolles Versenken in die Kindesnatur und deren Ausdrucksweise, Verkehr in und mit dem Volke, das sich stets durch anschauliche, packende Darstellungsweise auszeichnet, ferner das Studium guter Dichtungswerke, die einen ewigen Jungbrunnen frischer, bezeichnender, plastischer Sprachbethätigung bilden. In der Gewandtheit und Kraft des Wortes liegt stets

die halbe Bürgschaft des Lehrerfolges. Unbeholfene und schleppende Darstellungsweise durchkreuzen die löblichen Bemühungen des Lehrers.

Da indessen die Weckung der Aufmerksamkeit nicht allein von den intellectuellen Gefühlen, sondern auch von anderen Gefühlsarten bedingt sein kann, so lassen sich auch durch geschickte Benützung dieser letzteren höchst wertvolle Aufmerksamkeitseffecte erzielen. Beim Schulunterrichte mit seinen vielen mechanischen Thätigkeiten und Übungen fällt die Bemühung, intellectuelle Lustgefühle zu erzielen, oft recht schwer. Da ist nun die Erregung eines anderen Gefühles oft von guter Wirkung. Man denke an die anspornende Kraft der Ichgefühle: des Selbstgefühles, des Ehrgefühles. Auf ihrer Wirkung beruht die willkürliche Aufmerksamkeit. Sie hat ihre Quelle nicht in intellectuellen Gefühlen, sondern in Motiven, welche anderen Gefühlsgebieten entspringen, seien diese das Selbst- oder Ehrgefühl, die Furcht vor der Strafe, die Liebe zu den Eltern und zum Lehrer, die materielle Noth u. s. w. Dass auch ästhetische Gefühle aufmerksamkeitsspannend wirken, beweist das Interesse der Hörer und Leser an schönen poetischen Producten: Gedichten, Erzählungen, Romanen, Dramen u. s. w., ferner das Interesse an der Musik, an den bildenden Künsten, an der schönen Natur. Die Poesie besitzt in ganz besonderem Grade die Fähigkeit, Interesse einzuflössen, da sie nicht allein ästhetisch wirkt, sondern gefühlsvielseitig ist und die Seele nach verschiedenen Richtungen erregt und in Bewegung bringt. Dass auch die sympathetischen, die moralischen Gefühle u. s. w. aufmerksamkeitskräftig wirken, zeigt ja die tägliche Erfahrung. Durch die Theorie von dem Gefühlsmässigen in der Aufmerksamkeit findet auch eine andere sonst schwer zu erklärende Thatsache ihre Aufhellung, nämlich die unverkennbare Bedeutung des rein persönlichen Momentes für den Aufmerksamkeitserfolg. Es ist bekannt, dass ein und derselbe Vortrag, von zwei verschiedenen Personen, selbst bei übereinstimmendem Tempo der Darstellung, bei gleicher Stimmstärke und Betonung gehalten, doch eine sehr verschiedene Wirkung hervorbringen kann. Es gibt Lehrer, die für die gleichgiltigsten Mittheilungen der kindlichen Aufmerksamkeit begegnen, die nur ihre Stimme erheben dürfen, um die Pforten der kindlichen Seele zu erschliessen, während es anderen bei den bedeutsamsten Mittheilungen schwer wird, sich des nöthigen Interesses zu versichern. Die Erklärung hiefür liegt in den Gefühlswirkungen, welche die lehrende Persönlichkeit hervorbringt. Diese Gefühlswirkung kann in der autoritären Stellung des Lehrenden, in seiner Persönlichkeit, in dem Klange und Tonfalle seiner Stimme, in der Lebhaftigkeit und Eindringlichkeit seines Mienen- und Geberdenspieles, in der Sicherheit und Vollendung seines Vortrages, in dem äusseren Ausdruck seiner eigenen Ge-

fühlsbewegung, die ja immer ansteckend wirkt, begründet sein. Nun ist auch die Thatsache leicht zu deuten, dass Lehrer, die gute Disciplinatoren sind, in der Regel auch erfolgreiche Aufmerksamkeitswecker genannt werden müssen, ihre disciplinare Kraft gibt ihnen den Kindern gegenüber eine hohe autoritäre Stellung, die für die Unterstehenden stets mit einem grossen Gefühlswert verknüpft ist. So lassen sich denn viele Erscheinungen und Bedingungen der Aufmerksamkeit, die einer rein intellectuellen Deutung derselben keine oder nur eine sehr gezwungene Erklärung finden, leicht und ungezwungen aufhellen, wenn die Aufmerksamkeit an ein affectives Moment gebunden gedacht wird. Ich würde die Sache gern noch ausspinnen, aber ich habe die Frage der Aufmerksamkeit in einer Abhandlung im Maihefte des vorigen Jahrganges des Dittesschen Pädagogiums ausschliesslich behandelt, wenn ich auch dabei von theilweise anderen Prämissen ausgegangen bin, und es widerstrebt mir, gleichsam meinen Aufsatz zu copieren. Aber auf eines möchte ich noch verweisen: der divinatorische Scharfblick der Dichter ist bekannt. Sie dringen mit ihrem intuitiven Auge oft in Geistesgebiete vor, die erst viel später von der emsigen Hand der Wissenschaft zugänglich gemacht werden. So haben wir auch in Schiller einen vorschauenden Psychologen, der allerdings nicht auf dem Wege der wissenschaftlichen Analyse, wohl aber auf den Flügeln der göttlichen Phantasie die Bedeutung der Gefühle für die Erkenntnis erkannte in seinem berühmten Worte: „Nur durch das Morgenroth des Schönen dringst du in der Erkenntnis Land.“

Ich könnte nun füglich meine Ausführungen schliessen, da ich das Verhältnis des Fühlens zum Erkennen nunmehr aus dem Bereiche meiner Besprechung bringe und die Auseinanderlegung des Verhältnisses des Fühlens zum Wollen sich vielfach in bekannten Geleisen bewegt. Aber zur Vervollständigung des Themas mögen mir einige Andeutungen erlaubt sein.

Darüber, dass das Gefühl und der Wille in inniger Wechselbeziehung stehen, dass jedes Gefühl die Tendenz besitzt in Streben, in Wollen überzugehen, herrscht wohl nirgends ein Zweifel. Aber von vielen Psychologen, insbesondere von der Herbartschen Schule, wurde auch dem Einflusse des Vorstellens, des Gedankenkreises auf den Willen eine grosse Macht zuerkannt und damit viel Verwirrung angerichtet. Die gewöhnliche Lebenserfahrung sowohl, wie die psychologische Analyse sagen uns, dass die Wirkungen des Vorstellens auf den Willen nur durch das Medium des Gefühls möglich ist. Nur wo die Vorstellungen und Vorstellungsreihen von Gefühlserregungen begleitet sind, besitzen sie eine impulsive Kraft. Ohne die Brücke des Gefühls fehlt ihnen jeder Einfluss auf den Willen. Je abstracter, begrifflicher die Doctrin, desto geringer ist ihre motorische Kraft.

Herbart und Ziller haben die Schwäche ihrer Argumentation dadurch gut zu machen gesucht, dass sie bei jeder Gelegenheit die pädagogische Macht des Interesses betonen, starkes und vielseitiges Interesse fordern und somit ein Gefühlsmoment in ihre Vorstellungstheorie hineintragen. Dadurch haben sie unbewusst dem Gefühle seine Bedeutung für die Willensbildung zuerkannt. Und so ist es in der That. Erst wenn eine Lehre durch concrete, aus individueller Erfahrung unterstützte Lebensfälle Gefühlswert bekommt, gewinnt sie willensbildende Kraft. Da aber unsere Gefühle in der Regel in Begleitung von Vorstellungen in unser Bewusstsein kommen und da die Vorstellungen zufolge ihrer grossen Klarheit und Bestimmtheit gegenüber dem unklaren und flüssigen Charakter der Gefühle ein viel handsameres Requisit zu psychologischen Deutungen darbieten, so werden sie nur zu leicht als die Causa unseres Begehrens, Wollens, Entschliessens angesehen, während die Wirkung der Gefühle einfach unbeachtet bleibt. In Wahrheit sind letztere die bewegenden Kräfte. Ist es ja bekannt, dass alle weltbewegenden Ideen nicht durch die Klarheit und Gemeingiltigkeit ihres Inhaltes, als vielmehr durch die an sie geknüpften Gefühle zur Realität gelangt sind. Die Grundideen der französischen Revolution, um ein Beispiel aus der neuesten Zeit anzuführen, waren nicht neu, sie waren ja schon mit dem Christenthum in die Welt gekommen, aber dass sie zu den gewaltsamen Umsturzbewegungen führten, verschuldeten die mit den Ideen verknüpften Gefühlsmomente, die in den Regierungsthatsachen die vorhergegangenen eineinhalb Jahrhunderte zu besonderer Mächtigkeit herangewachsen waren. Diese unrichtige Auffassung des Verhältnisses zwischen Vorstellen und Willen hat zur Überschätzung der intellectuellen Bildung, zur Unterschätzung der Gemüthspflege geführt und damit viel Unheil angerichtet. Pestalozzi war es, der die Bedeutung der Gefühle für die Erziehung klar erkannt, wenn auch nicht immer deutlich genug zum Ausdruck gebracht hat. Sein stetes, entschiedenes Verurtheilen der sogenannten Maulbraucherei und sein unablässiges Fordern, durch Thaten, aber nicht durch Worte zu erziehen, kurz die grosse Wertschätzung der unmittelbaren eigenen Erfahrung im Gegensatze zu der blossen Wortbelehrung, was sind sie anders als eine Anerkennung der Gefühlsbedeutung bei der Erziehung, bei der Bildung des Menschen? Warum wirkt unmittelbare Lebenserfahrung so mächtig in uns, warum gräbt sie sich tief in unser Wesen ein, bildet unseren Geist, stählt und kräftigt unseren Charakter, als weil sie stets mit lebhaften Gefühlen verknüpft auf uns einwirkt? Rosegger, der im „Heimgarten" einen Rückblick auf die zurückgelegten fünfzig Jahre seines Lebens wirft, muss bekennen: „Wenn der Mensch uneigennützig seine Lebensaufgabe gelöst hat, durch reiche Erfahrung lauter und weise geworden ist,

dann kann er mit gutem Fug im Schatten ruhen und — betteln gehen. Nur andern weise Lehren geben wird er nicht, wenn er wirklich weise geworden ist, denn dann muss er ja wissen, dass alles Predigen eine müssige Arbeit ist, dass jeder nur einen Lehrmeister anerkennt, nur einen einzigen — die persönliche Erfahrung.“ Und Bulwer sagt sehr schön in einem seiner Romane: „Fragt man mich, was der Gegenwart Würde, der Vergangenheit heilige Weihe gibt, was uns allein befähigt, aus der Fabel des Lebens die echte Lehre zu ziehen, was das reinste Licht über unsere Vernunft verbreitet; was unserer Religion den festesten Haltpunkt gibt und was, mögen wir den Rest unserer Jahre in Abgeschiedenheit oder in einem rührigen Leben hinbringen, sich am meisten eignet, das menschliche Herz zu sänftigen und die Seele zu Gott zu erheben, so antworte ich: Es ist Erfahrung.“

Die Überlegenheit der Erfahrungsbildung über die durch Lernen erworbene Bildung ist so gross, dass es nicht befremden kann, wenn der schlichte Mann im Volke, der Bauer im Kittel an Charakter, an sittlichem Werte, an praktischem Sinn nicht selten den studierten, den gelehrten Mann überragt. Diese Überlegenheit der Erfahrungsbildung erklärt es auch, dass der Sittlichkeitsgrad in den hochgebildeten Ständen percentuell im allgemeinen nicht viel höher ist als in den ungebildeten Ständen, insbesondere bei der Landbevölkerung, ja dass hier oft mehr Hingabe für fremdes Wohl und Wehe, weniger Egoismus anzutreffen ist als dort. Und wenn auf dem Gebiete der höheren geistigen Cultur die durch die Pflege der schönen Künste, insbesondere der Literatur, der Geschichte erworbene Bildung für die Entwicklung der Willens- und Charaktereigenschaften des Menschen wertvoller erscheint als die in der Pflege der nicht humanen Wissenschaften beruhende, so hat dies seinen Grund in dem hohen Gefühlswert, den die Künste und die humanen Wissenschaften besitzen. Wenn also die humanistische Seite der menschlichen Bildung sich seit jeher einer besonderen Wertschätzung erfreut, so verdankt sie dies gewiss mehr ihrer Bedeutung für die Gefühlsbildung als ihrer Vermittlung durch das classisch-sprachliche Gewand.

Wenn nun die richtige Entwicklung des Gefühls- und Gemüthslebens für alle Bereiche menschlicher Bildung von unübersehbarem Einflusse ist, so muss sie dies ganz besonders für das Gebiet der Erziehung sein. Die didaktische Bedeutung des Gefühls habe ich bereits gewürdigt. Über die rein erziehliche Bedeutung der Gefühlspflege ist es schwer, etwas Neues zu sagen. Eine Wissenschaft, die einen Pestalozzi als ihren Altmeister verehrt, hat nicht nöthig, die Frage der Gemüthsbildung erst wieder aufzurollen. Aber es geht hier wie bei allen menschlichen Dingen: Das Wichtigste, weil oft das Einfachste, Selbstverständlichste, wird übersehen und missachtet. Dazu

kommt, dass die systematische Pflege der Pädagogik mit wenig Ausnahmen ausschliesslich von Schulmännern besorgt wird. Da nun in der Schule das rein intellectuelle Moment, das Lehren und Lernen ganz besonders im Vordergrunde steht und die Kräfte des Lehrers vorwiegend in Anspruch nimmt, so kommt es, dass sich die Aufmerksamkeit des Lehrers nur zu gern vorzugsweise dem Didaktischen zuwendet, diesem seine besondere Obsorge widmet und die Pflege des Gemüthes in zweite Linie stellt. Eine Mahnung auf diesem Gebiete ist daher, auch wenn sie keine neuen Gesichtspunkte bringt, gewiss nie am unrechten Platze.

Vor allem ist bei der Schulerziehung das Wort Diesterwegs zu beherzigen: „Eine gute Disciplin ist mehr wert als eine gute Doctrin.“ Die Schuldisciplin vollzieht sich wesentlich durch Gewöhnungen, sie greift, indem sie die Triebe und Neigungen der Schüler fesselt und bindet, tief in das Gefühlsleben derselben ein und kann zufolge der grossen psychologischen Wirkungen der Übung und Gewöhnung von dem nachhaltigsten Einflusse auf die Willensbildung der Zöglinge sein. Die Disciplin ist Erziehung durch die That, sie wirkt mit der Kraft des Schicksals und gewährt darum Erfahrungsbildung. Ihr Erfolg wurzelt in der Willenskraft und in der geistigen Potenz des Lehrers. Je höher der Lehrer durch geistige und sittliche Überlegenheit über die Schüler emporsteigt, desto leichter und tiefer dringt die Pflugschar seiner Erziehungsmassregeln in die Ackererde der kindlichen Seele. Das Gelingen der Schulerziehung ist deshalb gerade vom Standpunkte der Schuldisciplin aus gesehen eine Frage der geistigen, sittlichen und, weil hier die äussere Autorität eine grosse Rolle spielt, der socialen Hebung des Lehrerstandes. Alle erziehlichen und unterrichtlichen Massregeln der Schule müssen so eingerichtet sein, dass sich daraus ein kräftiges Gefühlsleben entwickle. Nicht bloss der Unterricht, sondern sämmtliche Einwirkungen in der Schule sollen für die Kinder einen hohen Gefühlswert besitzen. Die Schule sei ihnen eine Stätte der intellectuellen Lust und Anregung, der Würde, der Erbauung. Wie viel tiefer werden die Schul-Eindrücke im Kinderherzen haften, wie viel mächtigere Impulse werden entstehen, wenn die Schule Gemüthswert und sympathisches Interesse für sie hat, als wenn sie darin einen Ort der Langweile, der Abneigung, des blossen Drills finden müssen! Welchen Berg von Verantwortung legt diese Wahrheit wieder dem Lehrer auf! Welche Ansprüche stellt sie an seinen Geist, sein Gemüth, seinen Charakter! Wie der Lehrer, so die Schule. Je grösser der Zauber ist, der von seiner gesammten Persönlichkeit auf die Jugend überstrahlt, desto gefühlsmächtiger sind seine Einwirkungen. Gefühle sind, sofern sie als echt auftreten, ansteckend, sie sind geeignet, gleiche Gefühle bei anderen hervorzurufen. Man denke sich nun

den unschätzbaren Einfluss eines gemüthvollen, auf der Höhe der Autorität stehenden Lehrers auf die Jugend; wie tief vermag er durch sein auf die Kinder überstrahlendes Wesen, durch seine Herzenstöne die Kindergemüther zu bewegen und zu ergreifen. Mit einem Worte: die sittlichen Wirkungen der Schule hängen von der Persönlichkeit des Lehrers ab; diese ist dafür entscheidend, ob die von der Schule ausgehenden Einwirkungen und Gewöhnungen zu einer Mitgift fürs Leben oder zu einer späterhin rasch abgestreiften Fessel werden.

Was nun den Unterricht im engeren Sinne anbetrifft, so wird sein Wert für die Charakter- und Willensbildung ebenfalls von der Gefühlswirkung abhängen, die er hervorbringt. Manche Unterrichtsgegenstände besitzen rein intellectuelle Bedeutung, wie die Grammatik, die Mathematik; andere bestehen in mechanischen Übungen und Bethätigungen, wie die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und des mechanischen Rechnens. Ihr erziehlicher Wert liegt ausschliesslich auf der intellectuellen Seite, sie haben ja in dieser Hinsicht eine wichtige Aufgabe zu erfüllen. Aber ethische Willensimpulse sind vorwiegend vom Religionsunterrichte, vom literarischen Theile des Sprachunterrichtes und vom Geschichtsunterrichte zu erwarten, wobei nicht geleugnet wird, dass auch anderen Lehrgegenständen, wie der Naturkunde, dem Zeichnen, dem Gesang u. s. w. gewisse ethische Momente zukommen. Jedenfalls wird jede im Gefolge des Unterrichtes auftretende sittliche Belehrung nur dann Aussicht auf Erfolg haben, wenn sie im Gefühle des Zöglings eine Stütze findet, wenn sie tiefe Spuren in das Gemüthsleben zu graben vermag. Wo das nicht der Fall ist, ist die Belehrung unfruchtbar, wirkungslos, Zeitvergeudung. Daher wirkt der Hinweis auf einen concreten Fall, eine Erzählung u. s. w. tiefer und mächtiger als eine allgemeine, abstracte Lehre, weil durch erstere emotionelle Regungen hervorgebracht werden, während die mit blossen Begriffen arbeitende Doctrin das Gemüth kalt und leer lässt. Gottfried Keller sagt mit Recht: „Ich halte dafür, dass die Kenntnis recht vieler Fälle und Gestaltungen jungen Leuten mehr nützt als alle moralischen Theorien. Diese kommen erst dem Manne von Erfahrung zu, gewissermassen als Entschädigung für das, was nicht mehr zu ändern ist.“ Deshalb kann der Dichter mit seinen Epigrammen, Gnomen und Lehrgedichten nur an den lebenserfahrenen und lebensgebildeten Theil des Publicums appellieren; will er der Jugend und dem ungebildeten Kreise des Lesepublicums sittliche Belehrungen bieten, muss er sie in das Gewand der Fabel, der Erzählung, des Dramas kleiden. Der Religionsunterricht wird, wenn er dauernde Sittlichkeitserfolge erzielen soll, durch lebhafte, anschauliche Verwertung der biblischen Geschichte, durch wirksame Erzählungen und Gleichnisse, durch ge-

eignete Heranziehung der Lebenserfahrung der Zöglinge den Glaubens- und Sittenlehren eine concrete, gefühlserweckende Grundlage geben müssen. Ohne diese verflacht er und verflüchtigt sich in ein halt- und stützeloses Wortwissen ohne jede treibende sittliche Kraft. Auch die moralischen Lesestücke und die vorgeführten Geschichtsbilder werden nur dann eine willensbestimmende Bedeutung haben, wenn eine gestaltungsvolle, auf der Höhe der Didaktik stehende Vorführung mit aller Wucht auf das Kindergemüth einwirkt und nachhaltige Spuren darin zurücklässt. Goethe hat ja Recht, wenn er sagt: „Das Wertvollste an der Geschichte ist die Begeisterung, die sie ererregt.“ Wir können den Satz der pädagogischen Forderung gemäss variieren, indem wir sagen: „Geschichte wird wertvoll nur dann, wenn sie Begeisterung erregt.“ Jedenfalls wird der Lehrer gut thun, die durch den Inhalt des Unterrichtes selbst vermittelten sittlichen Wirkungen und Willensimpulse nicht zu überschätzen. Das Beste muss hierin von dem Gesammteinflusse erwartet werden, den die Schule, den jede Schulclasse ausübt. Den dauernden Einwirkungen, die das Elternhaus, die sonstige Umgebung, die allgemeine Sitte, das sogenannte Milieu, um mich des gegenwärtig so beliebten Ausdruckes zu bedienen, auf die Jugend ausübt, kann die Schule, wenn sie auf durch dieses Milieu verderbte Elemente trifft, auch nur im Wege anhaltender, constanter kräftiger Einwirkung, durch musterhafte, von dem trefflichsten Unterricht gehobene Disciplin mit wahrscheinlichem Erfolge entgegenwirken. Und zur Förderung dieses schönen Zieles, zur rastlosen Hebung des Erziehungs- und Unterrichtseffectes unserer öffentlichen Schule sollten alle berufenen Factoren, die Lehrer, dann aber in erster Linie der Staat, die Gemeinde, die Kirche einträchtig und nachdrücklieh zusammenwirken.

Ich bin am Ende. Der Zweck meines Vortrages war nicht, eine planmässige Auseinandersetzung des aufgestellten Themas zu liefern, das wäre ja in dem Rahmen des Vortrages nicht möglich gewesen. Es galt mir nur, auf ein unendlich wichtiges Capitel der Erziehung wieder einmal hinzuweisen, insbesondere aber zum Studium der Psychologie anzuregen und aufzumuntern. Denn ich bin überzeugt, dass der Pädagogik daraus noch die wertvollsten, die pädagogische Praxis vielfach umgestaltenden Anregungen zufliessen werden. Allerdings sind, wo es sich um Beobachtungen des den Sinnen unzugänglichen Menscheninnern handelt, Irrthümer und Fehlschlüsse nicht ausgeschlossen. Aber man tröste sich mit des Dichterfürsten Wort: „Irrthum verlässt uns nie; doch ziehet ein höher Bedürfnis immer den strebenden Geist leise zur Wahrheit hinan.“

II.

Festrede zur Pestalozzi-Feier.

Vorgetragen am 27. Jänner 1894 von FERDINAND FRANK.

Es ist ein charakteristischer Vorzug unseres Geisteslebens, dass wir uns von den individuellen Erfahrungsthatsachen losmachen und zu allgemeinen Gesichtspunkten aufzuschwingen vermögen. Wer dem Allgemeinen leben, fürs Allgemeine wirken will, muss die Welt seiner individuellen Ansichten und Wünsche von allen Zufälligkeiten und trübenden Einflüssen reinigen und unverrückbare Massstäbe für sein gesammtes Denken und Thun aufstellen können. So schwer, ja fast unüberwindlich uns Vertretern des Lehrstandes diese Arbeit erscheint, sie kann doch keinem unter uns erspart bleiben, denn erst sie gibt die Gewähr, dass wir fest im Leben stehen, dass wir unentwegt den in uns zur Reife gelangten und durch Überzeugung gefesteten Grundsätzen treu bleibend, Hand ans Werk der Volksbildung legen. Es ist in der That eine schwere Arbeit, die jedem zu leisten obliegt, eine Leistung, die freilich ein Ideal darstellt, dessen Erreichung wir anstreben, aber nicht erleben.

So hoch wir indes eine derartige, ich möchte sagen erhabene Denk- und Sinnesart schätzen, so vortrefflich und unersetzlich auch solche allgemeine Grundsätze, denen wir mit Hintansetzung unserer persönlichen Neigungen und Wünsche nachzuleben bereit sind, sein mögen, sie müssen doch einer weitgehenden Anpassung fähig sein, denn der Mensch ist nicht bloss ein vernünftiges, er ist auch in seiner relativen Vollendung ein sinnliches Erdenwesen, er hängt mit tausend Fäden an dem Boden der Wirklichkeit, es muss daher seine unablässige Sorge sein, auf dem Wege der überlegten Abschätzung eine Gleichung zu finden zwischen den unverrückbaren sittlichen Ideen, den Leitsternen des Charakters und den ihn umgebenden thatsächlichen Verhältnissen.

Je mehr der Mensch mit seinen Entschliessungen und Handlungen auf sich selbst gestellt ist — und das ist wohl in der Gegenwart in besonderem

Masse der Fall — desto grösser muss sein Bemühen sein, sich die Grundlagen für sein geistiges und sittliches Gleichgewicht zu schaffen, und je energischer er an die Thätigkeit seiner Selbstvervollkommnung schreitet, desto leichter wird es ihm werden, im Leben und Thun einen festen Halt zu gewinnen.

Hat die Wissenschaft in den letzten Jahrhunderten objective Massstäbe zu schaffen versucht für die Erkenntnis der Wirklichkeit und sich mehr oder weniger von bevormundenden Factoren loszulösen getrachtet, so musste jeder Einzelne einen subjectiven Massstab gewinnen für seine Lebensführung; kurz der Individualismus ist zu seinem Recht gekommen, hat aber dem Einzelnen die schweren Pflichten der Selbstbestimmung und Verantwortung aufgebürdet.

Unsere moderne Pädagogik arbeitet im Sinne dieses Individualismus, sie befördert mit Pestalozzi die Idee einer durchgreifenden Individualbildung durch Individualsorge, durch Erziehung zur Selbsterkenntnis und Selbstthätigkeit, sieht als letztes Ziel die Selbständigkeit jedes Einzelnen in intellectueller und sittlicher Beziehung an. Sie verpönt jede Abschreckung, Einschüchterung und Betäubung, sie erstrebt klare Ziele auf lichtem, naturgemässem Wege. Nicht eine undifferenzierte Menschenmasse, befangen im Halbschlummer der Selbstgenügsamkeit und des ruhigen Genusses ist ihr Ideal; sie will Licht, viel Licht, Bewegung, Regsamkeit, Ringen, Kampf, sie erschaut den Einzelnen im Kampfe mit Verantwortlichkeit, Sorgen und Streben und ist überzeugt, dass nur eine intensive Bethätigung aller menschlichen Anlagen und Kräfte den Fortschritt des Menschengeschlechtes verbürgt. Daher weist die moderne Pädagogik jede Weltanschauung ab, welche geeignet wäre, die Kräfte des Menschen nach einer oder der anderen Seite lahm zu legen, sie kennt nur einen Weg: das Glück des Menschengeschlechtes zu begründen durch energische Arbeit, gewissenhafte Pflichterfüllung und eine streng sittliche Lebensführung.

Ist es da ein Wunder, dass jeder Pädagog mit Vorliebe immer und immer in beschauender Betrachtung zu jenen hehren Gestalten zurückkehrt, in denen diese erhabenen Ziele zu vollendeter Ausprägung kamen, zu jenen Männern, die in den specifischen Zeitverhältnissen erwachsen, doch weit über dieselben hinausreichen, welche die Lichtstrahlen eines ganzen Zeitalters gleichsam accumulierend zu einem nie erlöschenden Strahlenglanze in sich vereinigen, wenn er sich vertieft in das Leben und Wirken jener Helden, die auch mit Feuer und Schwert für eine grosse Sache kämpften, mit dem Feuer eines von Liebe erglühenden Herzens, mit dem Schwerte ihrer scharfen, überzeugenden Gedanken.

In der Erkenntnis, dass ein liebevolles Versenken in das Leben und Wirken solch edler Männer ein unerschöpflicher Born des Segens, eine nie

versiegende Quelle der Begeisterung liegt, in der Absicht, uns inmitten der verantwortungsvollen, sorgenreichen Arbeit an diesem Quell zu erlaben, sind wir heute versammelt, um wie alljährlich ihn zu feiern, den Grössten unter den Grossen im Kreise unserer Lehrer und Meister: Joh. Heinrich Pestalozzi.

Wohl keine Art der Behandlung ist besser geeignet, uns die Gestalt dieses erhabenen Mannes ins rechte Licht zu setzen, als die historische Betrachtungsweise, denn diese bietet wie keine andere die Gewähr, dass sich die Behandlung des Gegenstandes nicht in Allgemeinheiten und leeren Phrasen verflüchtigt. Es obliegt uns also, den Boden zu sondieren, auf welchem Pestalozzi stand, wir müssen so weit als möglich den Fäden nachgehen, die ihn mit den Zeitverhältnissen und der gesellschaftlichen Umgebung verknüpfen, wir müssen den contrastierenden Hintergrund seiner Thätigkeit reflectorisch beleuchten, damit sich die Art und Tragweite seines Wirkens recht abhebe.

Eine Biographie, welche diese Momente ausseracht lässt, scheint uns einen sehr bescheidenen Wert zu haben, und es ist im Hinblick auf die obigen Forderungen lebhaft zu beklagen, dass unsere Leitfäden und Lehrbücher der Geschichte der Pädagogik fast durchwegs nicht diesem Geiste Rechnung tragen, dass dieser Zweig also nicht selten auf die Heranbildung unserer Lehrer einen recht problematischen Einfluss haben muss. Insbesondere bezüglich der Hauptvertreter der Pädagogik ist die Forderung einer historisch besser fundierten, vertieften Betrachtung wohl berechtigt.

Einen kurzen Beitrag zu einer von den angeregten Forderungen getragenen Behandlung zu bieten, soll der Zweck der heutigen Betrachtung sein.

Schon von anderen Pestalozzi-Rednern, welche hiefür berufener waren als ich, wurde das Zeitalter der Aufklärung in trefflicher Weise charakterisiert, ich kann mich also diesbezüglich kurz fassen.

Wie ein stürmischer Gährungsprocess muthet uns das Geistesleben der Culturträger unter den Völkern Mitteleuropas in den letzten drei Jahrhunderten an. Die realistische Weltanschauung, begründet durch die welterschütternden Entdeckungen auf der Erde und im Weltraume, musste auch im Geistesleben eine wahre Revolution begründen. Die gebieterische Betonung der empirischen Betrachtungsweise in den Wissenschaften und die damit Hand in Hand gehende Loslösung von der streng theologischen Auffassung der Welt und des Menschen, welche sich in dem Streben nach Beseitigung Jahrtausende alter Vorurtheile und Schranken durch selbständiges Nachdenken, durch erfahrungsmässiges Forschen, durch das Streben nach Schärfung der Beobachtung und Bildung des Verstandes kundgibt, war das weitgehende Ziel dieser in der Culturgeschichte einzig dastehenden Bewegung. Mochten diese

Bestrebungen auch anfangs auf einen kleinen Kreis von Vertretern beschränkt erscheinen, gar bald fanden sich vorwärtsstürmende Geister, welche sich die Verallgemeinerung dieser Ansichten zur Lebensaufgabe machten, mit einem Worte, die Pädagogik wurde in den immer breiter flutenden, an Kraft gewinnenden Strom mit einbezogen. Waren auch die Reformprogramme eines Locke und Rousseau nicht für die Erziehung der breiten Volksschichten, für eine Massenerziehung berechnet, so bereiteten sie doch dieselbe vor, ihre Durchführung in diesem Sinne war nur noch eine Frage der Zeit, deren praktische Lösung zuerst von Deutschen in die Hand genommen wurde, in Deutschland folgte der Idee die That.

Die Anfänge einer Opposition in Erziehungs- und Unterrichtssachen gegen den verknöcherten, abgelebten Scolasticismus zeigen sich wohl bereits bei den Humanisten und Jesuiten, doch diese arbeiteten vorwiegend nur auf dem Felde der Gelehrtenbildung, also für dieselbe. Die Bestrebungen Ratichs und Comenius' werden von den Pietisten mit Erfolg aufgenommen. Die von Comenius vertretene Idee der Anschauung wurde infolge der Fortschritte auf allen Wissensgebieten vertieft. So führte Semler zuerst einen Unterricht über Masse und Gewichte, über den Gebrauch des Zirkels und Lineals, die Elemente der Astronomie und Gesetzeskunde ein. Er verwandte beispielsweise beim Unterrichte eine Menge Maschinen, darunter eine, welche die Entstehung von Ebbe und Flut versinnlichte. Aber bald machte sich eine schädliche Überfülle an Stoff, ein Überwuchern des sogenannten praktischen Bildungsmateriales bemerkbar, an den preussischen Realschulen wurden beispielsweise Honigbau, Seidenzucht, Kalenderlesen u. s. w. als selbständige Fächer betrieben. Hähn führte technologische Schulmuseen ein, ein übrigens sehr guter, von uns häufig nicht beachteter Gedanke. Die energisch auftretenden Philantropen concentrierten alle bisher vereinzelt auftauchenden Reformen, freilich geschah dies in recht auffälliger, oft marktschreierischer Weise. Aber auch bei ihnen machte sich der wunde Punkt bald bemerkbar. Die Abfütterung mit realistischen Stoffen, Anschauung und Aufklärung allein, konnten die jugendlichen Seelen nicht sättigen. Dazu trat die optimistische Auffassung der Kindesnatur und als weitere verderbliche Folge derselben die weichliche, tändelnde Disciplin. In der That hat Kästner diesbezüglich in seinem beissenden Epigramm das Richtige getroffen, wenn er sagt:

„Jetzt kauern hinab zum Kindlein
Die pädagogischen Männlein."

Aber eine Frucht zeitigten die Versuche der Philantropen. Man gelangte zu der für die Folgezeit fundamentalen Erkenntnis: Nicht darauf kommt es an, was man weiss, sondern wie man sein Wissen erworben hat, und welchen

Einfluss die Erkenntnisse auf die Bildung des Individuums ausüben. Nicht im Object, im Lehrstoffe, liegt das Schwergewicht, sondern im Subjecte; geistige Nahrung soll der Unterricht bieten.

In die Fussstapfen der Philantropen trat bekanntlich der Freiherr von Rochow, ein Edelmann im schönsten Sinne des Wortes, welcher, ergriffen von dem geistigen und materiellen Elende seiner unmittelbaren Gutsunterthanen, die ungünstigen Verhältnisse nach dem siebenjährigen Kriege für seine menschenfreundlichen Bestrebungen ausnützen wollte. Rochow ist in mehr als einer Beziehung ein Vorbild Pestalozzis, ein Vorkämpfer für die Ideen des grossen Schweizers.

Die laute Sprache, welche die Philantropen und ihre Anhänger vernehmen liessen, musste im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus ihre Wirkung ausüben. In der That sehen wir, welch lebhaftes Interesse gekrönte Häupter wie Maria Theresia, Josef II., Friedrich der Grosse u. a. an der Volksbildung nahmen, und dieses Vorbild hat sicher auch Pestalozzi mit Bezug auf die Schweizer Verhältnisse den Weg ebnen helfen; es gehörte damals zum guten Ton, in solchen Fragen mitzuthun.

Aber der richtige Zeitpunkt für das Aufblühen der Volksbildung war noch nicht gekommen. Grosse Ideen können nicht über Nacht realisiert werden, die Bildungslosigkeit eines Volkes besonders stellt eine gewaltige Masse dar, deren Trägheitsmoment nur sehr schwer und sehr langsam zu überwinden möglich ist, auch wir können heute noch dasselbe Lied singen. Wohl wuchsen am Ende des vorigen Jahrhunderts Seminare hervor, so in mehreren preussischen Städten, in Österreich arbeiteten Felbiger und Kindermann in dieser Richtung, allein die Rückwirkung trat bald ein, die allzu rationalistischen Anschauungen der Philantropen, wir möchten sagen der josephinische Geist, erregte Anstoss. Das war ganz natürlich. Man entwurzelte den Glauben gewaltsam und wollte reine Vernunftsbildung an dessen Stelle setzen. Das Experiment misslang, an die Stelle des Glaubens trat der Aberglaube und Mysticismus, und nun setzten sofort die Feinde der Volksbildung den Hebel an, um das Pflänzchen zu ersticken.

Es ist zu vermuthen, dass die Idee der allgemeinen Volksbildung wohl für längere Zeit eingesargt geblieben wäre, wenn nicht ein gewaltiges Ereignis um diese Zeit die ganze europäische Welt aufs tiefste erschüttert hätte: die französische Revolution. Ich brauche über die Bedeutung dieser Umwälzung kein Wort zu verlieren. Mochten auch die socialen Verhältnisse am Ende des 18. Jahrhunderts überall traurige sein, nirgends war der Fäulnisprocess so tief in alle Gesellschaftsschichten eingedrungen wie in Frankreich,

dort musste die Zersetzung der bestehenden Verhältnisse einen stürmischen, explosiven Charakter annehmen.

In dieser furchtbaren, gährenden Zeit steht der Mann, dessen Andenken wir heute feiern, er erscheint an der Grenze zweier Zeitalter, er steht da als Vermittler zwischen deutschem und französischem Wesen. Er hängt seinem Studiengange, seiner natürlichen Entwickelung gemäss mit allen Herzensfasern an seiner Familie, an seiner engeren Heimat, und greift doch sofort die gewaltigen Gedanken auf, welche jenseits der Grenze emportauchen. So steht der Mann mit dem milden, reinen, warmen Herzen mit einem Fusse auf dem Vulcan, der in Frankreich losbricht, mit einem Fusse auf dem heimatlichen Boden inmitten recht trostloser, verrotteter Verhältnisse, die Strahlen des losbrechenden Gewitters leuchten flammend und zündend hinein in die Heldenseele dieses Mannes. Er ist entflammt für die Idee, die Menschheit zu retten von Schmach, Noth und Druck, aber nicht die rothe Fahne nimmt er in die Hand, sondern versammelt in begeisterter Entsagung und Selbstlosigkeit die Elendesten der Elenden um sich, die Kinder, welche weder Vater noch Mutter zu eigen nennen, er versammelt um sich die Jugend des Landes, und weil er nicht persönlich überall helfen kann, trägt er das zündende Wort hinaus zu seinen Mitbürgern, hinaus an jeden häuslichen Herd und ruft allen, denen das Wohl der Gesammtheit, das Glück der Mitmenschen am Herzen liegt, zu: Mir nach! Wer mein Jünger sein will, muss das Kreuz auf seine Schultern nehmen.

Aber nicht erst die französische Revolulion zur Zeit ihres Ausbruches wirkte bestimmend und richtend auf die Handlungsweise Pestalozzis, diese Ideen lagen bereits seit Jahrzehnten sozusagen in der Luft, sie wurden durch die Beobachtung der traurigen socialen Verhältnisse, welche sich besonders in den industriereichen Cantonen entwickelt hatten, grossgezogen. Der Gegensatz zwischen dem junkerhaften, sich aristokratisch geberdenden Fabrikantenthum und dem herabgekommenen arbeitenden, vom Alkoholismus ruinierten Volke war ein unüberbrückbarer, und die Ideen der Einheit und Gleichheit, welche von den französischen Philosophen propagiert wurden, mussten besonders in der studierenden Jugend einen entsprechenden Nährboden finden. Dieser gewissermassen negativen Seite, diesem Gefühle der Sehnsucht auf eine bessere Zukunft für die Gesammtheit, auf Errettung und Beglückung des Volkes gesellten sich die positiven Bestrebungen bei, welche, wie oben erwähnt, darauf ausgiengen, den Geist aus den Fesseln eines engherzigen Formelkrams zu erlösen und auf Aufklärung und vorurtheilslose Prüfung der Verhältnisse hinzuleiten. Gerade in dieser Zeit der allgemeinen sittlichen Fäulnis, die sich nach der aristokratischen Seite hin als Überhebung,

Unterdrückung und Übervortheilung des Volkes und durch masslosen Sinnengenuss, nach der demokratischen Seite hin als dumpfe Verzweiflung, erschreckende Verarmung und geistige und sittliche Verlotterung bemerkbar machte, musste das Naturevangelium eines Rousseau, der in glänzenden Farben seine extremen Ideen von Umkehr und Besinnung predigte, bei allen Gefühlsmenschen den tiefsten Eindruck machen. Das war nun bekanntlich bei Pestalozzi der Fall, obzwar die Anschauungen beider nicht selten zu einander in diametralem Gegensatze stehen.

Während Rousseau für die Isolierung seines Emil von der Familie, für die Überantwortung desselben an einen Hofmeister eintritt, sucht Pestalozzi die erste Erziehung, ja den ersten Unterricht ganz in die Hand der Mutter zu legen. Während Rousseau die Jugenderziehung als Ideal aller Erziehung ansieht, schafft Pestalozzi zuerst die Grundlagen für eine erfolgreiche Massenerziehung, welche man damals in den Volksschulen vergeblich suchte. Indessen scheint Rousseaus Emil nicht die einzige pädagogische Quelle gewesen zu sein, aus welcher unser Meister schöpfte. Man scheint zu weit zu gehen, wenn man behauptet, Pestalozzi habe seine pädagogischen Ideen grösstentheils divinatorisch gefunden und lediglich dem Drange seines Innern entnommen. Es wäre vielmehr sehr interessant, den Fäden nachzugehen, welche Pestalozzi mit den zeitgenössischen Pädagogen, mit den Vertretern des Pietismus und Philantropinismus verbinden, und ich hätte mich gern mit dieser Frage eingehender befasst. Aber alle eingeholten Informationen erwiesen sich als unzureichend, selbst das sonst so ergiebige Werk von Morf lässt in dieser Beziehung unbefriedigt.

Vermuthen können wir allerdings, dass am collegium humanitatis in Zürich diese genannten Richtungen nicht unbekannte Dinge waren, und wenn auch Pestalozzi später selbst gesteht, dass er viele Jahre hindurch kein Buch gelesen habe, so ist diese Bemerkung nach unserer Auffassung nicht streng zu nehmen; wir müssen erwägen, dass er inmitten eines politisch bewegten Lebens stand, dass er am Literaturleben seiner Zeit, an der Journalistik den regsten Antheil nahm, und dass die Zeitungen den Erziehungsfragen, welche, wie gesagt, in die Mode kamen, das lebhafteste Interesse zuwandten. Das eine scheint der Fall zu sein, dass sich Pestalozzi später um die Fortschritte der deutschen Philosophie und Literatur weniger kümmerte, denn die Grundlage für seine psychologischen und ethischen Ansichten erlangte er durch die Schule von Leibniz und Wolf, wovon seine Schriften Zeugnis geben.

Einen Anhaltspunkt dafür, welche Einflüsse pädagogischer Art auf Pestalozzi sich geltend machten, gewinnen wir, wenn wir auf historischem

Wege den Versuchen nachgehen, welche vor ihm in der Schweiz von Anhängern der Pietisten und Philantropen gemacht wurden.

Da die aristokratischen Familien der Schweiz um die Mitte des 18. Jahrhunderts ihre Söhne zur Erziehung grösstentheils ins Ausland schickten, gründete ein Pädagog, namens Martin Planta, der von tiefer Begeisterung für Erziehungsfragen erfüllt war, 1760 mit einem directen Schüler Frankes, namens Nesemann, ein Institut. Dasselbe wurde in Haldenstein bei Chur eröffnet und zählte unter seine Schüler den nachmaligen Dichter Salis-Sewis und Caesar Laharpe, welcher später in der Geschichte der Schweiz eine Rolle spielt und der Erzieher Alexander I. von Russland war. Das Institut gewann bald einen bedeutenden Ruf und wurde von Zöglingen aus Holland und den überseeischen Colonien beschickt. Eben machte Planta den Versuch, auch unbemittelte Zöglinge aufzunehmen und eine Stiftung für Waisen zu eröffnen, eben bereitete er eine volksthümliche Liedersammlung vor — da raffte ihn der Tod hinweg.

Später übernahm Dr. Bahrt in der Schweiz die Leitung eines Philantropinums. Dieser, ein directer Schüler Basedows, war ein fähiger Kopf, aber ein Mann von excentrischem Wesen und zügellosem Lebenswandel. Bahrt überbot Rousseau und Basedow, er basiert seine Pädagogik ausschliesslich auf die Eigenliebe des Zöglings, die Erziehung zum Wohlleben ist sein Ziel.

In methodischen Dingen war er sehr erfahren, und seine Bestrebungen wurden mit Unrecht vergessen oder anderen zugeschrieben. So betrieb er den Anschauungsunterricht mit Zugrundelegung von lebensvollen Stundenbildern, führte die Schüler direct in die Natur ein, liess sie die Menschen bei ihrer Thätigkeit beobachten, dann erst leitete er eine Wiederholung und Zusammenfassung in Verbindung mit Sprechübungen bei gleichzeitiger Benützung von Bildern ein. Er entnahm den Lehrstoff dem kindlichen Anschauungskreise, brachte den Stoff zum Verständnis, verbannte aus dem Sprachunterrichte den steifen Regelzwang, strebte Geläufigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke an. Er dachte schon vor Herder daran, die Grammatik aus der Sprache, nicht die Sprache aus der Grammatik zu entwickeln, und wandte diesen Grundsatz auch auf die fremden Sprachen an, so dass er als directer Vorläufer der gerühmten Original-Methodiker Jacotot und Hamilton erscheint.

Von den Bestrebungen dieser Männer musste Pestalozzi jedenfalls Kenntnis haben, denn wir sehen, dass er später manche dieser Ideen aufgreift und weiterentwickelt.

Dem Drange Pestalozzis, für die Volksbildung etwas zu thun, kam die in das Jahr 1798 fallende Neuorganisation der Schweiz förderlich entgegen.

Die aristokratischen Einzelstaaten verschwanden mit einem Schlage, und eine einzige, untheilbare Republik trat an deren Stelle. Das ganze Land wurde in 19 Verwaltungsbezirke eingetheilt, alles Vermögen der Cantone wurde als Staatsgut erklärt.

Die Grundlage des neuen Staates war eine demokratische und hatte zur nothwendigen Voraussetzung die Mitwirkung des gesammten Volkes am öffentlichen Leben. Während nun die Bewohner der grösseren Städte den Geist der neuen Zeit erkannten und an der Realisierung der projectierten Verhältnisse mitwirkten, war eine derartige Theilnahme bei den Bewohnern des flachen Landes kaum denkbar; denn die Zustände des Landvolkes waren unsäglich traurig. Der Hauptgrund hiefür lag in dem äusserst niedrigen intellectuellen und sittlichen Bildungsstande des Landvolkes, eine Folge der gänzlichen Verarmung und Verwahrlosung, durch welche ein förmliches Bettler- und Vagantenthum gezüchtet wurde.

Daher hatte die neue Regierung auch in ihr Programm die Verbreitung der Aufklärung, als einer Grundlage des öffentlichen Wohles, aufgenommen und ein Ministerium für Künste und Wissenschaften creiert, dessen Vertretung der Professor der Philosophie in Bern, Albert Stapfer, übernahm. Stapfer durchschaut scharfsichtig die Verhältnisse und meint, die Gleichheit und Freiheit aller sei etwas gewaltsam zustande gekommen. Man habe dem Volke eines der edelsten Güter geschenkt, doch sei dasselbe dagegen gleichgiltig oder gar abgeneigt. Bildung von innen heraus, hält er vor allem für nothwendig Um das für die Aufgaben der neuen Verfassung unreife Volk auf eine höhere geistige Stufe zu heben, wollte Stapfer eine Action einleiten und hiefür die Hilfe von Vereinen und Zeitschriften in Anspruch nehmen. Als Hauptmittel für seinen Zweck betrachtete er die Hebung der Volksbildung insbesondere auf dem flachen Lande.

Die Verbesserung und Ausgestaltung der Volkserziehung betrachtet er in dem Memorandum zu einem Schulgesetzentwurfe als heilige Mittel, er vergleicht den tüchtigen Lehrer mit einem tüchtigen Steuermann, nur einem solchen könne man ein Schiff sorglos anvertrauen. „Erst wenn Veredlung und Menschenwert uns allen am Herzen liegen, wenn wir die Menschen zum Selbstdenken, Selbsthandeln und zur Selbstachtung emporzuheben vermögen, dann erst werden sie glauben, dass die Revolution nicht bloss ein von der Laune des Glückes herrührender Herrscherwechsel, sondern die wahre Wiedergeburt des Staates ist.“

Das Memorandum wurde wohl mit Beifall aufgenommen, die Räthe thaten jedoch nichts; die Frage der Volksbildung zu ventilieren, hatte man weder Zeit noch Lust.

Stapfer liess sich nicht entmuthigen, er setzte vor der Hand durch, dass für jeden Verwaltungsbezirk (Canton) ein Erziehungsrath eingesetzt wurde. Da die Schulverhältnisse in den einzelnen Cantonen sehr von einander abwichen, liess er über die vorhandenen Schulen, soweit es möglich war, Berichte erstatten, um Material zum Studium der Volksbildungsfrage zu gewinnen.

Die Berichte liefen sehr zahlreich ein, aus dem Canton Zürich allein 365, und es ist hochinteressant, diese Acten etwas näher zu betrachten, um ermessen zu können, in welch elendem Zustande das Schulwesen vor kaum 100 Jahren in der Schweiz war, um so den Hintergrund zu kennzeichnen, von dem sich das Wirken Pestalozzis so auffällig abheben musste.

Von 360 Schulen hatten 230 kein eigenes Lehrzimmer, die vorhandenen Localitäten waren mit verpesteter Luft angefüllt, unrein, eng und vollgepfropft, die Kinder mussten über die Bänke klettern, um auf ihre Plätze zu gelangen. Ein Lehrer schreibt bezüglich des Schulhauses: „Die Gemeinde sorgt für dessen Zustand und Baufälligkeit"; dieses Urtheil galt wohl für alle Schulen. Wer von vorn herein eine geräumige Wohnstube zu eigen nannte, wurde bei der Wahl zum Lehrer vorgezogen. Während des Unterrichtes kamen nicht selten Nachbarn „zum Rocken", um sich ein wenig zu wärmen. Wanderclassen von Haus zu Haus waren häufig.

Das Gehalt der Lehrer wurde oft beinahe ganz in Naturalien verabfolgt, zur Beheizung des Schullocales musste jedes Kind während des Winters täglich ein Scheit Holz in die Schule bringen. Ein Lehrer klagt, dass ihm das Gras auf dem Friedhofe vorenthalten werde. Einer der Berichterstatter bezog an Fixum jährlich 35—40 Francs. Der Ziegenhirt, sagt er, bezieht 62 Franken und 4 Batzen und wird dabei „gespiesen". Bei Bewerbungen wurde eine förmliche Licitation eingeleitet, wer am wenigsten forderte, erhielt die Stelle. Ein Lehrer bezog 52 fl. Gehalt, ein Concurrent ging auf 20 fl. herab und erstand den Posten.

Die Schule war mangels gesetzlicher Bestimmungen ganz den Launen der Eltern ausgeliefert, manche Kinder traten mit 5 Jahren ein und mit 9 Jahren aus, um mit Spinnen und Spulen etwas zu verdienen. Die Eitelkeit der Eltern spielte bei der Festsetzung des Lehrzieles die Hauptrolle, jedes Kind musste den Katechismus auswendig herschreien können, um die übrigen Fächer kümmerte man sich wenig.

An einen einheitlichen Betrieb des Unterrichtes war nicht zu denken, da jeder Schüler die Bücher mitbrachte, welche man zu Hause zufällig hatte, und da man das Hauptgewicht auf den Einzelunterricht, wenn man von Unterricht überhaupt reden konnte, legte. Jedes Kind lernte laut, trat Stille

unter der Schar ein, fragte der Lehrer: „Kinder, warum lernt ihr denn nicht?“ Die ständige Frage der Eltern an die Kinder war: „Wie oft hat dich der Lehrer ‚b'hört‘?“ — Sprechübungen wurden als gänzlich überflüssig angesehen, das A B C wurde mechanisch auswendig gelernt, nothdürftiges, mechanisches Lesen in der Bibel war die äusserste Leistung. Schreibunterricht erhielten nur die Knaben und diese nur dann, wenn es die Eltern ausdrücklich wünschten. Viele Lehrer konnten selbst nicht rechnen, dieser Gegenstand wurde daher häufig ganz übergangen.

Von einzelnen Schulen liefen keine Berichte ein, weil deren Abfassung wahrscheinlich für manchen Lehrer zu schwierig war. Schon das Wort „Mädchen“ machte vielen Berichterstattern grosse Schwierigkeiten bezüglich der Schreibung; wir finden die Lesarten: Mächten, Mägchten, Machten, Märjdchen; einer schreibt „Meitli“.

Das Gros der Lehrer hatte die Durchschnittsbildung eines gewöhnlichen Taglöhners oder Handwerkers. Einer verdient im Sommer sein Brot mit „Maurren“, ein anderer (ein ehemaliger Bauernknecht) bearbeitet seine Güter, ein vormaliger Wollenweber windet Seide, wir finden ferner Zimmerleute, Strumpfwirker, Leineweber u. s. w. Die Prüfung wurde bei dem Kirchenvorstande abgehalten, ein Lehrer schreibt hierüber lakonisch: „Die HH. Examinatoren im Schreiben, Buchstabieren, Lesen, singen, Bäten und Auss dem Verstand.“ Gegen Ermahnungen zeigen sich viele gleichgültig oder gar trotzig. Ein Lehrer wurde vom Pfarrer auf zahlreiche Schreibfehler aufmerksam gemacht. Der Lehrer holt eine uralte Bibel und weist darin seine Schreibung nach. Auf die Aufklärung des Pfarrers hin, dass diese Schreibung schon ausser Curs sei, sagte der Lehrer: „Ich möchte den Pfarrer sehen, der im Stande wäre, das Wort Gottes umzustossen“. In solche Verhältnisse trat Pestalozzi in Altdorf ein, wie wir später sehen, und es war kein Wunder, dass seine Thätigkeit nicht nur von den Lehrern, sondern auch von dem Volke mit grossem Misstrauen beobachtet und im religionsfeindlichen Sinne ausgelegt wurde. Insbesondere Versuche zur Einführung neuer Bücher wurden energisch abgewiesen, es ereignete sich, dass Weiber während der Prüfung in das Schulzimmer drangen, durch wüstes Geschrei störten und die Entfernung der neuen Bücher als eine Eingebung des Teufels verlangten.

Stapfer erkannte aus diesen Berichten sofort, dass vor allem eines dringend nothwendig sei: die Heranbildung tüchtiger Lehrer. Er schreibt deshalb an das Directorium: „So unentbehrlich und so dringend auch eine gesetzliche Verfügung über das gesammte Unterrichtswesen sein mag: so ist die Bildung tüchtiger Landschullehrer noch viel dringender. Die schönsten Pläne scheitern, die zweckmässigsten Gesetze sind vergebens, die

trefflichsten Lehrbücher helfen nichts, wenn ihre Ausführung, Erfüllung und Benutzung ungebildeten, unwissenden Menschen überlassen bleibt."

Stapfer fasste deshalb den Plan, Normalschulen zu errichten, das Directorium gieng jedoch auf seinen Vorschlag nicht ein. Da beschloss der unermüdliche Mann, ein helvetisches Lehrerseminar einzurichten und wandte sich wegen Übernahme der Leitung an Pestalozzi, denn er wusste dass derselbe für die Idee der allgemeinen Volksbildung tief begeistert war. Pestalozzi hatte nämlich schon im Mai 1798, als die neue Verfassung ins Leben trat, dem Minister Meyer — Stapfer weilte damals in Paris — in einem ausführlichen Briefe die Notwendigkeit einer wesentlichen Verbesserung der Erziehung für das niederste Volk dargethan und seine Dienste unentgeltlich für einige Monate angeboten, um diesbezüglich Versuche anzustellen. „Ich träumte von einer gänzlichen, moralischen Wiedergeburt des Volkes", sagt er.

Pestalozzi lehnte jedoch den ihm von Stapfer zugedachten Posten mit der Begründung ab, er müsse „seine Ideen für besseren Volksunterricht zuerst in einer Kinderschule erproben und deren Resultate heiter machen".

Wir wissen, dass Pestalozzi dieser Idee treu blieb und in Stanz seine aufopfernde Thätigkeit begann, wo er auch über die Mittel zu einer erfolgreichen Elementarbildung zahlreiche Versuche machte.

Später wurde der Kanzleivorstand Stapfers, namens Fischer, welcher ein Schüler Salzmanns und voll Begeisterung für die Idee der Volksbildung war, für den Plan gewonnen. Fischer war von Hause aus Theolog, wie die meisten besseren Schulmänner der damaligen Zeit, er erhielt den Titel eines ausserordentlichen Professors der Philosophie und Pädagogik und bekam vorläufig Localitäten für das zu errichtende Seminar. Von kühnen Hoffnungen geschwellt, bezog dieser Mann im Juli 1799 das alte Schloss in Burgdorf und erhielt den sonderbaren Auftrag, in den Lazarethen verstümmelte Vaterlandsvertheidiger, welche etwa zu Lehramtszöglingen tauglich wären, zusammenzusuchen. Es war dem aller Mittel entblössten, also vorläufig nur mit einem Titel ausgerüsteten Fischer schwer möglich, Zöglinge zusammenzubringen. Reiche Schüler kamen nicht, arme auch nicht, weil ihnen das Directorium keine Befreiung vom Militärdienste zugestehen wollte.

Fischer musste also vor der Hand zuwarten, was die Regierung thun würde.

Stapfer sah indessen den Zwiespalt zwischen der Regierung und dem Volke immer grösser werden und sann auf neue Mittel, das Volk für die geänderten, staatlichen Verhältnisse zu gewinnen.

Er nahm endlich zur öffentlichen Presse seine Zuflucht und fasste den

Entschluss „eine Volkszeitung“ zu gründen. Das Blatt sollte eine Massenverbreitung finden und vom Staate erhalten werden, Stapfer wurde vom Directorium mit der Realisierung des Projectes betraut.

Diesem war es vor allem um ethische Einwirkung auf die niederen Volksschichten, nicht um directe politische Belehrung zu thun. Zweck der Zeitschrift sollte sein: Bildung des Volkscharakters, Erweckung der Vaterlandsliebe, Erschaffung des Gemeingeistes, Belehrungen über die Natur, Geschichte und Resultate der Revolution. Das Volk sollte von den partiellen Übeln des neuen Staatswesens abgelenkt und in den Geist der Gesetzgebung eingeführt und über die Mittel zur Erhöhung des Volkswohlstandes aufgeklärt werden.

Pestalozzi, der, wie Stapfer erwähnt, „oft glücklich zu seinen ungelehrten Mitbürgern geredet und doch so zu ihnen gesprochen hatte, dass auch die Gebildeten ihn gerne hörten,“ schien ihm der rechte Mann zur Durchführung dieses Planes zu sein, denn er hatte sich als Publicist bereits einen Namen in der Schweiz gemacht.

Schon im Mai 1798 hatte nämlich Pestalozzi seinen „Zuruf“, welcher an die Bewohner der vormals demokratischen Cantone der Schweiz gerichtet war, dem Directorium eingesandt, worin er die Landschaften zum freien, innerlichen Beitritt zu Helvetien einlud. Diese Schrift fand den Beifall der Regierung und wurde behördlich in 4000 Exemplaren verbreitet.

Später, als Pestalozzi die Beschlüsse der Regierung betreffend die Entschädigung der Patrioten missfielen, trat er energisch gegen dieselben auf. Er führte damals eine geradezu kühne Sprache, welche an die Ausführungen Mirabeaus erinnert.

Da er sich um diese Zeit auch als pädagogischer und Volksschriftsteller über die Schweiz hinaus bleibenden Ruhm erworben hatte, schien er der neuen Aufgabe, in pädagogischer und politischer Richtung volksthümlich zu wirken, gewachsen zu sein.

So übernahm er die Redaction des „Helvetischen Volksblattes“, welches in einer Auflage von 3000 Exemplaren erschien und an Geistliche, Lehrer und Agenten (Vollziehungsbeamte) unentgeltlich vertheilt wurde. Über die Verbreitung und Ausnützung des Inhaltes sollten regelmässige Berichte an die Regierung erstattet werden. Die ersten Nummern des Unternehmens waren vortrefflich und erfüllten ihren Zweck. Allein der spätere Erfolg entsprach den Erwartungen Stapfers nicht, denn das Volk verhielt sich misstrauisch und ablehnend gegen das ihm aufgezwungene Regierungsblatt, der Inhalt war zu trocken und zu hoch, oft auch zu überschwänglich, dazu kam die Concurrenz eines neuen Blattes, des „Schweizerboten“, welcher bald in

alle Hütten eindrang. Pestalozzi selbst trug nur einen kleinen Theil der Schuld, seine Arbeiten waren warm und treuherzig, er gab wie immer sein Bestes, sein Innerstes. Als er im December 1798 nach Stanz übersiedelte, zog er sich von der Redaction zurück mit der schönen Genugthuung, dass seine Arbeiten sogar im Auslande Aufsehen erregt hatten. Das Blatt selbst laborierte bis zum 28. Februar 1799 fort und wurde endlich von der Regierung mit der Begründung, es entspreche seinem Zwecke nicht, aufgelassen.

Während also Stapfer abermals eine Enttäuschung erlebte, betrat Pestalozzi den von ihm heiss ersehnten Boden der Wirklichkeit und machte in Stanz seine ersten Versuche, er versammelte die verlassene Jugend des Landes um sich, stieg wie kein anderer hinab in den Schlamm und Schmutz des Volkes, legte aber hier so recht den Grundstein für seinen Ruhm, für seine Grösse.

Eines dürfte uns nach den bisherigen Auseinandersetzungen klar vor Augen stehen. Unsere heutigen Zeitverhältnisse lassen sich, obwohl sich bemerkenswerte Ansätze zu einer Besserung zeigen, in vieler Beziehung mit dem Zeitalter Pestalozzis vergleichen. Obwohl die Volksbildung einzelner Länder recht schöne Resultate aufweist, es bleibt doch noch unendlich viel zu thun übrig, das Trägheitsmoment der Bildungslosigkeit oder, besser gesagt, der intellectuellen und sittlichen Roheit ist noch immer ein bedeutendes. Der Lehrer thut unseres Erachtens seine Pflicht noch lange nicht, wenn er seine Stunden innerhalb der Schulstube Tag für Tag abhaspelt, er hat die Pflicht, seine Kraft in den Dienst der Gesammtheit zu stellen, er hat an der Erziehung des Volkes regen Antheil zu nehmen. Dazu ist aber eine bedeutende persönliche Ausrüstung des Lehrers unbedingt nothwendig. Welt- und Menschenkenntnis, Beobachtung und Studium, Zähigkeit und Geduld, Eifer und Liebe für das Volk, warmer Patriotismus, sie sind für ihn geradezu unentbehrlich, und in allen diesen Tugenden ist uns Meister Pestalozzi ein weithinleuchtendes Vorbild, denn er zeigt uns, wie man im ganzen für das Ganze leben und wirken soll und kann.

Wir wollen nunmehr den Beziehungen Pestalozzis zu Stapfer bis zu dem Rücktritte des letzteren nachgehen.

Pestalozzi hatte in Stanz mehr gefunden, als er je zu erwarten hoffte. Die in die Menschennatur gelegten göttlichen Kräfte hatten sich unter seiner Einwirkung in einer Herrlichkeit und Fülle entfaltet, die ihn selbst überraschte, rührte und in Erstaunen setzte. Die Freude eines Newton oder Copernicus, als sie ihre Entdeckungen ahnten, mochte nicht grösser gewesen sein, als die Pestalozzis über die Entdeckung der Mittel zu einer naturgemässen Entfaltung der kindlichen Kräfte. Er sagt selbst hierüber: „Es entwickelte sich in den Kindern schnell ein Bewusstsein von Kräften, die sie nicht kannten, und be-

sonders ein allgemeines Schönheits- und Ordnungsgefühl. Die Mühseligkeit der gewöhnlichen Schulstimmung verschwand wie ein Gespenst aus meinen Stuben; sie wollten, konnten, harrten aus, vollendeten und lachten, ihre Stimmung war nicht die Stimmung der Lernenden; es war die Stimmung aus dem Schlaf erweckter, unbekannter Kräfte und ein Geist und Herz erhebendes Gefühl, wohin diese Kräfte führen könnten und führen würden."

Nachdem die Regierung eine Rückberufung Pestalozzis nach Stanz abgelehnt hatte, suchte er ein neues Feld für seine Thätigkeit: „Ich konnte nicht leben ohne mein Werk," sagt er. Und das neue Feld fand sich, abermals war es Stapfer, der, ein zweiter Iselin, Pestalozzi die Wege ebnete.

Dieser selbst war damals in einer verzweifelten Stimmung, er schreibt an Gessner: „Wenn ein Schiffbrüchiger nach müden, rastlosen Nächten endlich Land sieht, Hoffnung des Lebens athmet und sich dann wieder von einem unglücklichen Winde in das unermessliche Meer geschleudert sieht, in seiner zitternden Seele tausendmal sagt: Warum kann ich nicht sterben? — und sich dann doch nicht in den Abgrund hinabstürzt, und dann doch die müden Augen aufzwingt und wieder umherblickt und wieder ein Ufer sucht, und wenn er es sieht, alle seine Glieder wieder bis zum Erstarren anstrengt — also war ich."

Stapfer war es, der das „zerkleckte Rohr stützte und dem glimmenden Docht Nahrung gab." Er erkannte, dass Burgdorf, wo eben Fischer auf die Unterstüzung des Staates wartete und inzwischen die dortigen Schulen mit Erfolg umgestaltete, der richtige Boden für Pestalozzis Bestrebungen sei, wahrscheinlich hoffte er später, die beiden am projectierten Seminar gemeinsam thätig zu sehen.

In einer längeren, französisch abgefassten Zuschritt an das Directorium weist Stapfer auf den grossen Erfolg von „Lienhart und Gertrud" hin, schildert die Bestrebungen im Auslande, den Volksunterricht neu zu organisieren, bemerkt, dass dem begeisterten Patrioten und Pädagogen Pestalozzi das richtige Feld für seine Thätigkeit mangle, berührt seine methodischen Experimente mit ihren Erfolgen und fügt bei, dass Pestalozzi weder Gehalt noch Würden beanspruche. Er bittet schliesslich um die Erlaubnis, d a s s P e s t a l o z z i a n e i n e r B a u e r n s c h u l e i n B u r g d o r f E l e m e n t a r u n t e r r i c h t e r t h e i l e n d ü r f e. Zwei Burgdorfer Bürger, Schnell und Dr. Grimm, waren für den Plan vorher gewonnen worden. Die Erledigung liess nicht lange auf sich warten.

Mit Beschluss des Directoriums vom 23. Juli 1799 wurde Pestalozzi freie Wohnung im Schlosse Burgdorf angewiesen, alle Behörden des Cantones Bern wurden aufgefordert, ihm seine Arbeit zu erleichtern und ihn bei seinem edlen Vorhaben zu unterstützen. Nach dreimonatlicher Thätigkeit sei ihm die

Summe von 160 Francs anzuweisen, welcher Betrag ihm vierteljährlich solange zukommen sollte, als die Vervollkommnung seiner Methode andauere.

So setzte denn Pestalozzi sein Werk fort, indem er mit dem Schulmeister der Hintersassen, also der sogenannten Bauernschule, mit dem Schuhmacher Dysli, der seine freien Stunden dem Handwerk widmete, ein elendes Schulzimmer theilte.

Eine eingehende Darlegung über die Thätigkeit Pestalozzis in Burgdorf würde für sich allein mehrere Abende in Anspruch nehmen, wir müssen hier mit einem summarischen Überblick abschliessen.

Es ist bekannt, dass sich Pestalozzi durch seine ganz ungewohnte Unterrichtsweise einerseits, durch die Vernachlässigung des Heidelberger Katechismus anderseits sehr bald auf diesem Posten unmöglich machte, doch durfte er mit Zustimmung der Burgdorfer Bürgerschaft seine Versuche an der Buchstabier- und Leseschule der Jungfrau Margareta Stähli der Jüngeren fortsetzen. Diese Anstalt war von 20—25 Knaben und Mädchen im Alter von 5 bis 8 Jahren besucht und zählte drei Jahrescurse. Wir glauben diese Details aus dem Grunde anführen zu müssen, weil sie die Günstigkeit als Übungsfeld für pädagogische Versuche darthun.

Doch auch diese Thätigkeit war trotz der greifbaren Erfolge dem Geiste Pestalozzis unzureichend, sein rastlos arbeitender Kopf befasste sich bald mit weitergehenden Plänen.

Er wollte für den Unterricht zweckmässige Elementarbücher schaffen und sich eine eigene Anstalt gründen, um dort freier seine Versuche fortzusetzen. Da ihm die Mittel für das eine und das andere gänzlich fehlten, beschloss er abermals an den Staat heranzutreten und wandte sich anfangs Februar 1800 an Stapfer.

Die Aussichten auf Erfolg waren gerade in dieser Zeit sehr zweifelhaft, denn am 7. Jänner 1800 war die Regierung wegen ihres rücksichtslosen Auftretens gestürzt worden, und die neue Regierung hatte mit finanziellen Schwierigkeiten zu kämpfen.

Aber der unermüdliche Stapfer ruhte nicht, bis er für die Schriften Pestalozzis ein Privilegium und zur Herausgabe derselben einen Vorschuss von 1600 Francs erlangt hatte, den Reingewinn wollte Pestalozzi seinem Institute zuwenden. Leider bewilligte ihm die Regierung nicht das Ansuchen um Beistellung des nöthigen Bauholzes, wodurch die Gründung der projectierten Anstalt verzögert wurde.

Ende März 1800 fand die erste öffentliche Prüfung von Pestalozzis Schülern durch eine eigene Commission statt, in welcher die raschen, greif-

baren Resultate des bis zur Erschöpfung arbeitenden Mannes in einem glänzenden Lichte erschienen. In dem diesbezüglichen Documente wird der Schwächen unseres Meisters, welche aus einer gleichzeitigen Schilderung Ramsauers hervorleuchten, mit keiner Andeutung Erwähnung gethan, es ist ein Zeugnis tüchtiger, edler, charaktervoller Bürgertugend, ein den Mitgliedern zu hohen Ehren gereichendes Denkmal für alle Zeiten. Man hatte einfach die hohe Bedeutung dieses Mannes erkannt, ohne ihm seine Schwächen anzurechnen.

Erfüllt von berechtigtem, edlem Stolze über seine Erfolge konnte Pestalozzi an seinen Gönner Stapfer schreiben: „Gottlob, es geht — der Samen, den Sie ausgestreut haben, gedeiht, die Pflanze, deren Samen Sie mit väterlicher Hand in einen zweifelhaften Boden legten, ist glücklich erronnen. Freund! Wir glaubten ein Korn zu säen, und wir haben einen Baum gepflanzt, dessen Äste sich über den Erdkreis ausbreiten. Die Völker der Erde ohne Ausnahme werden in seinem Schatten ruhn. Es ist nicht mein Werk, es ist Gottes Werk; mein war die Liebe, mit der ich suchte. Diese Liebe kettete mir Männer an die Seite, in denen mein Thun Kräfte und Ansichten entfaltete, die die Natur ewig nicht in mir entfaltet hätte. Wenn ich mein Werk, wie es wirklich ist, ansehe, so war kein Mensch auf Erden unfähiger dazu als ich .... und ich setzte es durch. Das that die Liebe — sie hat eine göttliche Kraft, wenn sie wahrhaft ist und das Kreuz nicht scheut."

Niemand war über die Erfolge Pestalozzis mehr erfreut als Stapfer selbst. Waren doch die Feinde und Spötter Pestalozzis ad absurdum geführt, er hatte sich in dem Manne nicht getäuscht und fasste den Plan, ihn weiter zu bringen.

Anfangs Juni 1800 gründete der Minister eine „Gesellschaft von Freunden des Erziehungswesens" in der Absicht, durch dieselbe die Bestrebungen Pestalozzis zu unterstützen und zu allgemeiner Anerkennung zu bringen.

Eine grössere Commission sollte neuerdings die Thätigkeit Pestalozzis begutachten, und zur vorherigen Orientierung fasste Pestalozzi einen Bericht ab, in welchem er die Grundsätze für sein Verfahren in bündiger Weise darlegt. Dieses Document ist gleichsam ein Vorläufer von dem Werke: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" und zeichnet sich durch Klarheit und Wärme aus. Es wäre schade, hier einzelne Sätze daraus zu bringen, das Werk verdient an und für sich eine eingehende Besprechung.

Wir hörten früher, dass sich um diese Zeit Fischer ebenfalls in Burgdorf aufhielt. Beide Männer hatten gleiches Streben, gleiche Begeisterung, gleiche Liebe für das arme, bedrückte Volk. Dr. Grimm wandte sich an Fischer be-

treffs der Aufnahme von zwei verlassenen Kindern. Dieser war erfreut über das Vertrauen, und am 21. Jänner 1800 schickte ihm Pfarrer Steinmüller aus Gais 19 Knaben und 7 Mädchen zu. Die Kinder wurden von einem jungen Manne, namens Krüsi, der sich zum Lehrer ausbilden wollte, begleitet. Krüsi bekam Freitische in der Stadt, wohnte mit Fischer im Schlosse und fühlte sich in seiner Thätigkeit glücklich. Fischer selbst interessierte sich lebhaft für Pestalozzis Thätigkeit, er berichtet hierüber an Steinmüller: „Es kommt alles darauf an, dass man die psychologische Basis kenne, auf welcher Pestalozzis Gebäude ruht. Diese bewährt sich gewiss, wenngleich die Aussenseite des Baues manche Unebenheiten und Disproportionen darbieten sollte." Was hätten diese zwei Männer vereint für die Durchbildung der pädagogischen Ideen Pestalozzis thun können! Im Rathe des Schicksals war es anders beschlossen.

Vergeblich hatte Fischer von Monat zu Monat gearbeitet, in der Erwartung, dass ihm die Regierung die Mittel zur Errichtung eines Lehrerseminars bewilligen werde, langwierige Verhandlungen wurden gepflogen; endlich erhielt er den niederschmetternden Bescheid, die vollständige Erschöpfung der Finanzen mache es unmöglich, die Pläne Stapfers zu realisieren.

Enttäuscht und mit gebrochenem Herzen verliess Fischer Ende April 1800 Burgdorf und kehrte nach Bern zurück, wo er anfangs Juni starb. Pestalozzi überbrachte dem nun vereinsamten Krüsi diese Trauerkunde und richtete an ihn die freundliche Einladung, sich mit ihm zu gemeinsamer Thätigkeit zu vereinigen.

Am 23. Juli 1800 erhielt Pestalozzi entsprechende Räumlichkeiten zur Einrichtung seiner Anstalt, Holzgenuss und Gartenbenutzung, er war am heiss ersehnten Ziele angelangt und setzte hier mit seinen später hinzugekommenen Genossen Tobler und Buss seine Thätigkeit mit solchem Erfolge fort, dass ganz Europa auf die Bestrebungen des Meisters aufmerksam wurde.

Während sich so Pestalozzi einen festen Boden für sein Wirken schuf, wurde ihm sein treuester Berather und Förderer, der Mann, dessen thatkräftiger Unterstützung Pestalozzi die Realisierung seiner durchgreifenden Ideen in erster Linie zu danken hatte, entrissen, denn Stapfer nahm im Juli 1800, über seine Misserfolge gekränkt, die Entlassung, und es war ein Glück für Pestalozzi, dass dessen Nachfolger im Ministerium, namens Mohr, einer der fähigsten Köpfe und schärfsten Denker der Schweiz, den Bestrebungen Pestalozzis ebenfalls das regste Interesse entgegenbrachte.

Und nun noch einige Worte über Stapfer. Dieser geistig und sittlich

hervorragende Mann, dieser Vorkämpfer für die allgemeine Volksbildung hatte Pläne gefasst, denen von vornherein die Möglichkeit der Durchführung mangelte. Er wollte dem von den Franzosen mit Blut und Eisen zusammengeschweissten Staatskörper eine Seele einhauchen, ihm zu blühendem Leben verhelfen durch geistige und materielle Hebung des gesammten Volkes. Er hat sich im Kampfe mit beengten Verhältnissen für eine grosse, heilige Idee nutzlos abgemüht und zog sich erschöpft, verstimmt und krank zurück mit dem bitteren Gefühl, bei aller Aufopferung wenig erzielt zu haben.

Es war ihm nicht gelungen, geistige Regsamkeit und Bewegung in den Lehrstand zu bringen.

Was aber weder das unleugbare Bedürfnis, noch die begeisterte Hingebung Stapfers, unterstützt durch die Autorität seines hohen Amtes, was die Ausdauer und Bescheidenheit Fischers, was die Anstrengungen der Regierungsräthe nicht vermocht hatten, das versuchte der von materiellen Mitteln entblösste Pestalozzi durch die überzeugende Kraft seiner unermesslichen, unerschütterlichen Liebe.

Was er da gethan, wie er durch seine grossartigen Erfolge bald die Aufmerksamkeit der weitesten Kreise erregte, wie er nach Burgdorf die Blicke der gesammten pädagogischen Welt lenkte und aus aller Herren Ländern Jünger anzog, wie Burgdorf die Stätte wurde, aus welcher neues Leben und erfrischende Kraft in den Lehrstand kam, mit einem Worte, wie Burgdorf die Geburtsstätte der modernen Volksschule und einer naturgemässen Didaktik ward, das zu untersuchen und umfassend darzulegen, würde meine Kraft weitaus übersteigen.

Es war mir genug, meinem Vorsatze treu, gezeigt zu haben, wie der Name Stapfers mit dem unseres Meisters aufs innigste verknüpft ist, welch fördernden Einfluss er als Beamter des Staates auf die freie Thätigkeit des Bürgers genommen hat.

Diese Untersuchung hat wieder aufs neue bestätigt, was man leider recht oft zu vergessen scheint, nämlich die Thatsache, dass grosse Ideen nur dort Raum und Nahrung gewinnen können, wo ein freier, vorurtheilsloser Geist sozusagen über den Wassern schwebt, wo nicht Äusserlichkeiten und Schablonenzwang den Geist einzwängen und beengen, wo der individuellen Ausprägung jedes Einzelnen Raum gegeben wird bei seinem Wirken, wo Wohlwollen, verbunden mit begeisterter Hingebung für die heilige Sache des Erziehung einen bestimmenden Einfluss ausüben.

Möchte doch immer dieser gute Geist unserem Werke förderlich sein, möchte er die Hand bieten allen jenen Bestrebungen, die darauf ausgehen,

bei gehöriger Fundamentierung neue Bahnen zu erschliessen, Bahnen, die abwärts und aufwärts dringen: abwärts bis auf den tiefsten Grund der Volksseele und zu seiner oft recht zurückgebliebenen, verkannten, verachteten, aber durch hingebende Liebe doch einer Veredlung zugänglichen Jugend; aufwärts zu den Idealen des Wahren, Schönen und Guten, zu den Idealen reiner Menschlichkeit, als deren Vertreter uns mit flammenden Lettern ein Name unvergänglich durch die Jahrhunderte entgegenleuchten wird, der unseres grössten Lehrers und Meisters:

Johann Heinrich Pestalozzi.

III.

Ein Rückblick auf den französischen Sprachunterricht in der österreichischen Bürgerschule.

Vorgetragen am 4. November 1893 von JOSEF SCHAMANEK.

Schon vor Jahrhunderten erkannte man allgemein den hohen bildenden Wert des Sprachenstudiums, dasselbe wurde aus diesem Grunde in den Lehrplan der höheren Schulen eingefügt. Die alten Sprachen waren früher fast die einzigen Gegenstände, an denen die Schüler zu logisch geordnetem Denken angeleitetet werden konnten. Auch heute wird niemand bezweifeln, dass die Kenntnis einer zweiten Sprache das Sprachbewusstsein des Schülers und die formale Bildung des Geistes erheblich fördern müsse.

Da aber im letzten Jahrhunderte durch die vielen internationalen Erfindungen und Entdeckungen die einzelnen Nationen einander näher getreten sind, sieht sich fast jeder Gebildete gezwungen, eine oder die andere fremde Sprache zu erlernen, ja es zeigt sich bei ihm oft die Nothwendigkeit, eine lebende Weltsprache zu beherrschen.

Dem Drange nach Erlernung lebender Weltsprachen, wie des Französischen, des Englischen und des Italienischen musste auch die österreichische Unterrichtsverwaltung Rechnung tragen, und heute werden die französische und englische Sprache an den Realschulen als obligate Gegenstände gelehrt.

Aber auch die Bürgerschule, die ja eine über das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende Bildung, namentlich mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gewerbetreibenden zu gewähren hat, bietet Gelegenheit, eine lebende Sprache zu lernen. Im § 17 des österr. Reichsvolksschulgesetzes heisst es: „Mit Genehmigung der Landesschulbehörde kann an der Bürgerschule auch ein nicht obligater Unterricht in einer fremden lebenden Sprache ertheilt werden."

Von dieser Bestimmung haben zuerst die Bürgerschulen Wiens den rechten Gebrauch gemacht, und erst in neuerer Zeit folgen die Bürgerschulen

der anderen Städte langsam nach, indem sie die französische Sprache als unobligaten Gegenstand in ihre Lehrpläne aufnehmen.

Die Zahl der den französischen Sprachunterricht besuchenden Schüler wird von Jahr zu Jahr grösser, und es wird immer mehr anerkannt, dass diese Sprache, welche bei verhältnismässiger Leichtfasslichkeit dennoch einen entsprechenden Formenreichthum bietet, die Schüler für das moderne Verkehrsleben vorbereiten hilft. In gewissen Geschäftszweigen zieht man absolvierte Bürgerschüler, die eine entsprechende Note im Französchen haben, den anderen vor. Absolvierte Bürgerschüler, welche französisch gelernt haben, können auch in solche Lehranstalten eintreten, in denen Vorkenntnisse aus der französischen Sprache verlangt werden, wie in die Handelsschulen, in den Vorbereitungsjahrgang der Handelsakademie. Ja, es kommen alle Jahre Fälle vor, dass Bürgerschüler behufs Weiterstudiums in die Realschule übertreten, wenn sie den nicht gar so schwierigen Lehrstoff über die Elemente im Rechnen mit algebraischen Zahlen nachgeholt haben.

Anfangs hatte der französische Sprachunterricht mit erheblichen Schwierigkeiten zu kämpfen. Vorerst fehlte es in Österreich an geeigneten Lehrbüchern. Man führte die verschiedenartigsten Lehrbücher ein, wie sie in Deutschland im Gebrauch waren, gleichgiltig ob sie dem Zwecke unserer Bürgerschulen entsprachen oder nicht. Auch an tüchtigen Lehrern war ein grosser Mangel, denn es genügte oft nur die Absicht, die Prüfung aus der französischen Sprache zu machen, um den französischen Unterricht an irgend einer Bürgerschule zugetheilt zu bekommen.

Diesen Zuständen machte der h. n. ö. Landesschulrath am 18. Juli 1877 ein Ende, indem er einen Lehrplan der französischen Sprache an Bürgerschulen veröffentlichte. Die französische Sprache sollte nur in den drei oberen Classen der achtclassischen Bürgerschulen unterrichtet werden, während früher auch schon in der fünften Volksschulclasse mit derselben begonnen wurde. So wurde ein gleichmässiger Vorgang ermöglicht.

In diesem Lehrplane finden sich unter anderem folgende orientierende Andeutungen: „Das Studium der französischen Sprache ist nicht obligatorisch, die französischen Stunden sind folglich auf eine Zeit verlegt, welche aus dem Rahmen des gewöhnlichen Stundenplanes heraustritt, und die Schüler werden meistens schon zu Beginn der französischen Stunde müde sein. Der k. k. Landessschulrath hat diese Verhältnisse mit in Anschlag gebracht; es ist schon durch den Lehrplan Sorge getragen, die Schüler vor Überbürdung zu schützen, und es wird den Lehrern dringend empfohlen, nur wenige und kleine häusliche Arbeiten zu fordern, die Hauptsache aber in der Lehrstunde fertig zu bringen.“

So mussten die an unseren Bürgerschulen in Verwendung stehenden Lehrbücher der französischen Sprache, die ja zum grössten Theile für höhere Schulkategorien bestimmt waren, ausser Gebrauch gesetzt werden.

Es fanden sich auch in Österreich Autoren, welche den Normen des Lehrplanes entsprechende Lehrbücher verfassten. Das war keine kleine Aufgabe, wenn man bedenkt, dass dem Lehrplan gemäss das Zeitwort, die Seele der Sprache, erst am Schlusse des zweiten Schuljahres behandelt werden durfte, und dass man sich durch mehr als anderthalb Schuljahre lediglich mit den Hilfszeitwörtern behelfen musste.

Der in Deutschland seit einer Reihe von Jahren herrschende Lehrgang, die französische Sprache an der Hand einer wissenschaftlich wohl geordneten Grammatik zu lehren, kam in den Lehrplänen der Realschulen, aber theilweise auch in den der Bürgerschulen, also auch in den für diese Anstalten bestimmten Lehrbüchern zur Geltung. Die Wiener Lehrer der französischen Sprache fühlten aber bald diesen Mangel, beriethen über das Lehrziel und den Lehrplan für den Unterricht in der französischen Sprache an Bürgerschulen und arbeiteten einen Entwurf aus, den sie dem hohen k. k. n. ö. Landesschulrathe vorlegten, der auch am 30. Juni 1884 genehmigt wurde und noch heute als officieller Lehrplan Giltigkeit hat.

So werden die Hilfszeitwörter, die einfachen Zeitformen der regelmässigen Zeitwörter auf er, sowie das mit avoir gebildete Perfectum schon in der ersten, die übrigen regelmässigen Verba in der zweiten Classe durchgenommen, so dass bei den einzelnen Übungen eine viel freiere Bewegung gestattet ist.

Auf die Details des Lehrplanes wollen wir hier nicht eingehen, hervorgehoben muss aber werden, dass der Lehrplan in concentrischen Kreisen angelegt ist, und dass das Leichtere der Grammatik und der Syntax in den unteren, das schwerere nach Wiederholung des Leichteren in den oberen Classen gelehrt wird.

Man dachte nunmehr nicht daran, dass der französische Sprachunterricht einer durchgreifenden Reform bedürfe. Und doch war dies Fall. Auch in der Realschule war die Erscheinung zu Tage getreten, dass Schüler, welche sieben Jahre französischen Unterricht genossen hatten, nicht im Stande waren, auf eine einfache französische Frage eine französische Antwort ebenso schnell zu geben, als ein Kind, das ebensoviele Wochen mit seiner französischen Gouvernante verkehrt hat. In der Realschule wurde ja der grammatikalische Lehrstoff mit peinlicher Genauigkeit zusammengestellt. Aber Leben konnte man ihm nicht einhauchen. Ganze Colonnen von Zeitwörtern, die einen anderen Fall als im Deutschen verlangen, mussten auswendig hergesagt werden, die

darauf bezüglichen französischen Stücke wurden hierauf ins Deutsche, die deutschen Stücke ins Französische, oft nur einmal und das mühselig übersetzt, und man gieng dann zu neuen Stoffpartien über. Zur Abwechslung kamen Regeln über selbstverständliche Dinge, eine Menge von Ausnahmen, so dass man gar nicht Zeit hatte, auch nur daran zu denken, ob es denn nothwendig sei, diese Sprache auch zu sprechen. In den obersten Classen wurden ellenlange Sätze übersetzt, wie sie in der Conversation niemals, in den Aufsätzen selten vorkommen. Aber diese, besonders in den Wiederholungsbeispielen vorkommenden Sätze enthielten alle die Regeln und Ausnahmen eines Capitels, so dass man wohl die geschickte Hand des Autors bewundern musste, ob aber der Gewinn, den die Schüler, welche ja an die Worte und nicht an die sie vorstellenden Sachen dachten, aus diesen Übersetzungen zogen, mit der riesigen Mühe nur entfernt im Einklang stand, bleibe dahingestellt.

Wo blieben da die Grundsätze, die Comenius in seiner „Janua linguarum reserata", in welcher auf Grundlage der Anschauung in 100 Abtheilungen alle Gebiete des menschlichen Lebens in kurzen lateinischen Sätzen charakterisiert werden, niedergeschrieben hat? Vergass man denn ganz seinen „Vorhof der Sprachenpforte" und seine „Methode der Sprachen"? Es scheint fast so gewesen zu sein.

Als nun die Zahl der Schüler, die sich jahrelang mit den fremden Sprachen geplagt hatten, ohne sie praktisch verwenden zu können, immer grösser wurde, als viele von denen, welche die Sprache nothwendig brauchten, auf andere Wege sannen, um sie denn doch zu erlernen, da wurde ein allgemeiner Sturm gegen die „synthetische Methode", wie man sie nannte, geblasen, und es wimmelte von berechtigten und nicht berechtigten Reformvorschlägen. Die Grundgedanken eines derartigen naturgemässen Sprachunterrichtes sind übrigens durchaus nicht neu.

So schreibt John Locke (1632–1704) in seinen „Gedanken über die Erziehung der Kinder": „Zuerst lerne der Knabe französisch, da dies auf die einzig richtige Weise, nämlich durch Sprechen gelehrt wird. Früh muss französisch gelehrt werden, weil in späterer Zeit die Fertigkeit einer guten Aussprache schwer erlangt wird. Latein sollte ebenso wie das Französische durch Sprechen erlernt werden. Mit der lateinischen Grammatik verschone man das Kind, suche ihm vielmehr einen Mann, der stets mit ihm lateinisch spricht, so dass es die fremde Sprache gerade so erlerne, wie seine Muttersprache, oder wie Mädchen von den Französinnen französisch sprechen lernen."

Aus diesen Aussprüchen Lockes ersieht man, dass der Unterricht der

französischen Sprache eine propädeutische Basis für den Unterricht im Lateinischen abgeben sollte.

In Basedows Philanthropin schloss man sich im Sprachunterrichte insofern an Comenius an, als man das Erlernen von fremdsprachlichen Vocabeln so viel als möglich mit dem Anschauen des entsprechenden Gegenstandes oder Bildes verband. Die fremden Sprachen wurden zuerst sprechend, dann durch Lesen der Autoren vermittelt. Die grammatischen Belehrungen, mit welchen auf anderen Schulen immer der Anfang gemacht wurde, liess man ziemlich spät eintreten.

Von Jacotot, dem Begründer der analytisch-synthetischen Lesemethode ist bekannt, dass er sich als Anhänger der Bourbonen nach dem Sturze derselben genöthigt sah, aus Frankreich zu flüchten. Nachdem er einige Zeit als Privatlehrer Beschäftigung gefunden hatte, wurde er vom Könige der Niederlande zum Lector der französischen Sprache an der Universität zu Löwen ernannt. Gleich nach den ersten Vorlesungen bemerkte er, dass ihn mehr als drei Viertel seiner Hörer nicht verstanden; es waren das die Holländer und Flamländer. Durch einen glücklichen Zufall fand er eine gute holländische Übersetzung von Fenelons Telemach und liess durch einen seiner Hörer, der auch Französisch verstand, den übrigen Hörern mittheilen, dass sie aus diesem Buche einzelne Capitel französisch auswendig lernen und die holländische Übersetzung behufs Verständnisses und Vergleichung benützen sollten Die jungen Leute lernten zehn Seiten auswendig, worauf ihnen Jacotot empfahl, das Auswendiggelernte immer zu wiederholen, das Übrige aber zu lesen und zu erzählen. Nach einigen Tagen schon merkte er, dass ihn die Hörer verstanden, war aber besonders erstaunt, als dieselben französisch zu sprechen begannen und zuletzt so wie gebürtige Franzosen schrieben.

Jacotot ist es auch, der auf Grund seiner reichen Erfahrung den Ausspruch thun konnte: „Das Ziel des Sprachunterrichtes ist nicht die Kenntnis der Grammatik, sondern der Sprache. Die Kenntnis der Sprache kann durch die Grammatik nur befestigt und geregelt, nicht aber erworben werden.“

Hat man denn die von Comenius, Locke, Basedow und Jacotot gelehrten Grundsätze ganz vergessen? Hat man sie nicht ganz durchführen können? Das dürfte wohl kaum der Fall gewesen sein.

Aber je mehr die Sprachlehrer Ordnung und System in die Grammatik brachten, um so mehr fühlte man sich versucht, neue Regeln zu bilden, so dass man endlich mit den Regeln über die Sprache nicht fertig werden konnte und zum Denken in der Sprache keine Zeit fand.

So wurde das Erlernen fremder Sprachen ungemein erschwert. Man plagte die Schüler mit Regeln, man legte auf Unterschiede und Feinheiten

Gewicht, die man in der Umgangsprache, auch in der der Gebildeten, kaum beachtet, und tadelte es, wenn ein Schüler gegen eine solche subtile Regel fehlte. War es da zu wundern, dass der Schüler beim Übersetzen aus der Muttersprache ins Französische wie auf einem knotigen Seile stand, indem er eine Menge von Hindernissen vor sich sah, die man ihm wie förmlich absichtlich in den Weg legte. Wie hätte er sich trauen können, die einfachste Frage direct französisch zu beantworten, da ihm der Professor bei jedem Worte einen Verstoss gegen die Grammatik vorhalten konnte. Wie glücklich ist einem solchen Schüler gegenüber ein Kind! Es weiss nichts von grammatikalischen Regeln, es setzt sich seine Worte zusammen, so gut es kann, und es hat keine Furcht, dass es seine Mutter wegen eines in der Sprache gemachten Fehlers derb schelten wird, es hat also auch keine Furcht vor den Sprechfehlern. Nichts ist beim Studium einer fremden Sprache gefährlicher, als die Furcht vor den Fehlern. Sie erzeugt eine gewisse Unsicherheit, die selbst später schwer abgelegt werden kann. Diese Furcht und Unsicherheit sind es, welche das Fortschreiten in der fremden Sprache hindern, da man schliesslich hinter jedem auch dem einfachsten fremdsprachlichen Satze eine Falle wittert.

Hat man nun aus der Realschule, wo durch sieben Jahre die französische Sprache als obligater Gegenstand gelehrt wird, so wenig für das praktische Leben mitnehmen können, um wie viel weniger versprach man sich von der Bürgerschule, wo dieser Gegenstand nur drei Jahre in drei wöchentlichen Unterrichtsstunden facultativ gelehrt wird. Und dennoch bemühte man sich, das vorgeschriebene Lehrziel zu erreichen, das da lautet:

„Aneignung einer möglichst correcten Aussprache. Kenntnis der Elemente der Formenlehre und der für das Verständnis leichter Lesetexte und der für die praktische Verwertung der Sprachkenntnisse wesentlichsten Regeln der Syntax. Fähigkeit, leichte französiche Lesestücke correct zu lesen, zu verstehen und ins Deutsche zu übertragen, sowie französisch vorgesprochene, aus dem behandelten Sprachstoffe gebildete Sätze zu verstehen und hierüber gestellte Fragen französisch zu beantworten. Anfertigung kleiner Briefe und der einfachsten und nothwendigsten Geschäftsaufsätze nach gegebenen Mustern.“

Dieses Lehrziel wurde auch von vielen erreicht, wenn sie auch nicht immer denselben Weg giengen.

Die Lehrbücher waren eben nach der systematisch-grammatisierenden Übersetzungsmethode ausgearbeitet. Man konnte dieser Methode, und nicht mit Unrecht, vorwerfen, dass sie zu trocken und schwerfällig, dem raschen Einleben in die Sprache hinderlich sei. Logisch unzusammenhängende Sätze, die in den Übungsbeispielen vorkamen, interessierten die Jugend nicht. Die

gewöhnlichsten Ausdrücke und Wörter blieben ihnen unbekannt, und besonders das Übersetzen aus der Muttersprache ins Französische hemmte den Unterricht derart, dass es nur mit Anwendung der grössten Kraft gelang, dem Lehrziele zu genügen.

Während in den österreichischen Schulen beim Unterrichte in der französischen Sprache fast allgemein nach der synthetischen Methode unterrichtet wurde, erschienen in den letzten Jahrzehnten in Deutschland zahlreiche Schriften, in denen verlangt wurde, dass man mit der herrschenden Methode im fremdsprachlichen Unterrichte brechen müsse. In diesen Schriften wurde nachgewiesen, dass in dem Alter, in welchem unsere Jugend eine Sprache zu lernen beginne, das Reflexionsvermögen noch zu wenig entwickelt ist. Aus Anschauungen durchs Auge und Ohr nehmen Schüler dieser Altersstufe die Stoffe auf, die Verarbeitung wird nach Analogien vollzogen. Nachahmen und Nachbilden ist das vorzüglichste Thätigkeitsmotiv in diesem Alter. Durch die Übersetzungen in die fremde Sprache können wohl grammatische Regeln geübt werden, aber das Sprachgefühl wird nicht geweckt. Man lasse dem Schüler zuerst das Lautbild, dann erst die Schreibung einprägen, man nehme nicht einzelne Vocabeln, sondern einfache Sätze und gehe bald zu zusammenhängenden Stücken über; denn diese interessieren den Schüler mehr, und das Interesse an der Sache weckt das Interesse für die Sprache sowie für die Sprachformen. Die Grammatik soll nicht aus der Schule verbannt werden, sondern auf die Hauptregeln eingeschränkt und an die Lectüre angelehnt werden. Dafür sollen die Übersetzungen aus dem Deutschen ins Französische ganz oder fast ganz entfallen. Beim Übersetzen handelt es sich um das bewusste Vergleichen und Vertauschen zweier Sprachen, und das ist jedenfalls schwieriger, als das Aneignen derselben. Man kann Vergleiche zwischen bekannten Dingen anstellen, aber nicht zwischen einem bekannten und einem unbekannten.

Wie bei jeder Neuerung, so gibt es auch hier solche Reformer, die aus einem Extrem in das andere verfallen, und die den Sprachunterricht als eine technische Fertigkeit gelehrt wissen wollen. Demgemäss soll sich der Schüler alles unbewusst, alles durch instinctive Nachahmung aneignen.

Die verschiedenen Bestrebungen drangen aus dem Kreise der Fachmänner auch vor die grosse Öffentlichkeit, und ist es da zu wundern, dass man auf die sogenannte neue Methode grosse Hoffnungen setzte, dass man von vielen Seiten auf sie Hoffnungen setzte, die nie erfüllt werden können?

„Jetzt werden die Kinder in der Schule das Sprechen in der französischen Sprache doch erlernen müssen und wenn nicht, dann taugt die Schule nichts, dann taugen die Lehrer nichts," so hörte ich unlängst meinen sich

für alles interessierenden Nachbar sagen. „Der Sohn des Fabrikanten N. war ein halbes Jahr in Paris, um französisch zu lernen, und jetzt liest, versteht, schreibt und spricht er diese Sprache, wie ein halber Franzose. (?!) Mein Sohn aber lernt schon sieben Jahre diese Sprache in der Realschule und bringt noch nichts Ordentliches zustande.“ — „Nur sachte, mein Herr Nachbar. Lernte Ihr Sohn sieben Jahre hindurch nur französisch, oder hat er auch während dieser Zeit etwas anderes gelernt? Nehmen wir den Bleistift zur Hand und rechnen wir; Sie setzen ja so gerne alles in Ziffern und Geld um. Nehmen wir an, in jeder Classe wären vier wöchentliche französische Unterrichtsstunden (in den oberen Classen sind nur drei). Etwa vierzig Wochen dauert das Schuljahr, es kommen also durchschnittlich auf ein Schuljahr nicht ganz 150, auf sieben Schuljahre etwa 1000 Unterrichtsstunden in der französischen Sprache. Hat nun, Ihr, wie Sie sagen, fleissiger Sohn wöchentlich zwei Stunden zu seinen französischen Arbeiten zu Hause verwendet, so steigert sich die Zahl auf 1500 Stunden. So hat sich Ihr Sohn während dieser sieben Jahre alles in allem 1500 Stunden mit der französischen Sprache beschäftigt. Während dieser sieben Jahre musste er auch andere Gegenstände lernen, andere Arbeiten ausführen, bei denen er gewiss nicht ein Jota französisch denken konnte, so dass von der übrigen Zeit kaum etwas auf die Rechnung des Französischen gesetzt werden kann. Und wie viel wird selbst in den französischen Unterrichtsstunden deutsch gehört, gesehen, gedacht. Nehmen wir den Tag zu 10 Arbeitsstunden an, so hat Ihr Sohn etwas über ein Vierteljahr französisch gelernt, während der Sohn des Fabrikanten N. ein volles halbes Jahr mitten unter den Franzosen lebte und lernte. Er sah und hörte nur französisch, und es konnte der so wichtige Process, der Anfang des Denkens in der fremden Sprache, ruhig und ungestört vor sich gehen. Alles lebte um ihn französisch. Er hat nun den ganzen Tag, also gewiss mehr als 10 Stunden täglich, wenn auch oft unbewusst, die französische Sprache gelernt und geübt.“

Wie viel Wochen Aufenthalt in französischen Ländern entsprechen unserem etwa 300 Stunden dauernden unobligaten Unterricht in der französischen Sprache der drei Bürgerschulclassen?

Ohlert, einer der hauptsächlichsten Vertreter der neuen Methode, hat gewiss das Richtige getroffen, wenn er in seiner Aufstellung des Zieles für höhere Lehranstalten Folgendes für erreichbar hält: „Fliessendes, sinngemässes Lesen, müheloses Verständnis moderner Autoren bei Annahme einer Durchschnittsbegabung; auch das Verständnis des gehörten Wortes wird zu erlangen sein, falls schon vom Anfange des Unterrichtes an seitens des Lehrers das fremde Idiom consequent gebraucht wird; die Fähigkeit

eigenen Sprechens wird über kurze Antworten und erzählende Inhaltsangaben gelesener Stoffe nie hinausgehen; hier wird ein jeder, der selbst die Sprache in fremdem Lande erlernt hat, die Grenze des Massenunterrichtes erkennen müssen. Aber wenn auch auf die Möglichkeit, die Schüler zum selbständigen Sprechen zu bringen, verzichtet werden muss, so steht doch das eben charakterisierte Ziel hoch über den Resultaten der bisherigen grammatischen Methode."

Die in Deutschland verlangten Neuerungen begrüssten die österreichischen Lehrer mit Freuden. Director Fetter in Wien hat im Jahre 1886 an der Staats-Unterrealschule im II. Bezirke mit dem Unterrichte nach der neueren Methode versuchsweise begonnen. Die Unterrichtsbehörde, sowie die französischen Lehrer interessierten sich sehr für diese Neuerung. Im September 1887 erschien sein Lehrbuch „Lehrgang der französischen Sprache", welches facultativ zulässig zum Gebrauche an Mittelschulen erklärt wurde.

Fetter sagt bezüglich des Unterrichtszieles:

„Da das Französische eine lebende Sprache ist, so erachte ich es für nothwendig, dass man den Schülern, bevor man denselben von den Sitten und Gebräuchen der alten Ägypter, Perser und Phönizier zu erzählen anfängt, sage, wie die Dinge, die uns umgeben, wie die Erscheinungen des täglichen Lebens heissen. Ich halte es für zweckmässig, durch einfache und schlichte Erzählungen und Schilderungen das Interesse am Inhalt, und da die Form mit dem Inhalte auf das innigste verbunden ist, auch das Interesse für die Form wach zu rufen.

Aus der Lectüre, aus der fremden Sprache selbst hat der Schüler die Laute, die Worte, die Orthographie, die Formenlehre, die Wortfolge, den Satzbau zu erlernen. Die fremde Sprache soll Mittel und Zweck zu gleicher Zeit sein. Durch beständiges Zurückgreifen auf das bereits behandelte Sprachmaterial wird, wenn auch in bescheidenem Umfange, das Sprachgefühl erwachen, der fremdartige Eindruck der neu zu erlernenden Sprache wird nach und nach einer gewissen Vertrautheit mit dem fremden Idiome weichen. Dies ist meines Erachtens das Ziel, welches am Schlusse der zweiten Classe als erreicht angenommen werden soll. Von der dritten Classe angefangen, wo der Schüler älter und geistig reifer ist, kann das Studium der Grammatik etwas mehr hervortreten, da für dasselbe bereits eine ausreichende Basis vorhanden ist, doch wird man auch auf dieser Stufe mindestens zwei Drittel der ganzen zu Gebote stehenden Unterrichtszeit der Lectüre und allen jenen Übungen, die sich naturgemäss aus derselben ergeben, zu widmen haben.

Da in den untersten Classen die gedächtnismässige Aneignung des Sprachmaterials die Hauptsache ist und bleibt, so hat der Schüler auf dieser

Stufe jene Wörter und Phrasen sich anzueignen, welche in jener lebenden Sprache am häufigsten vorkommen; dies geschieht durch zusammenhängende Lesestücke viel besser als durch Auswendiglernen und Abfragen einzelner, zusammenhangloser Vocabeln, für welche der Schüler gar kein Interesse hat.

Erst wenn der Schüler sich bereits einige Vertrautheit mit der Sprache erworben hat, etwa von der III. Classe angefangen, kann man zur Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische übergehen."

Einen kühnen Schritt that Bechtel mit seiner Conversationsgrammatik. Dem Motto des Buches entsprechend: „Wenn es genügt die todten Sprachen zu verstehen, so lernt man die lebenden Sprachen, um sie zu sprechen", hat er es verstanden, ein Buch zu schaffen, das für Fortbildungsschulen, Handels-, Gewerbe- und Töchterschulen vortrefflich geeignet ist.

Da nach allgemeiner Erfahrung die Übung im Übersetzen aus der Muttersprache in die fremde Sprache von geringem Nutzen für die Erwerbung der Sprachfertigkeit ist, setzt die „Conversations-Grammatik" — in Übereinstimmung mit den Hauptvertretern der neusprachlichen Reform — an die Stelle der Übersetzungen Umformungen und Reproductionen der durchgearbeiteten französischen Texte in französischer Sprache, welche zugleich als Anleitung zur selbständigen Abfassung französischer Schriftstücke dienen können.

Auch für den Unterricht an Bürgerschulen wurden zweckmässige Lehrbücher nach der analytisch-synthetischen Sprachmethode geschaffen und zwar von Bechtel, Vetter und Riha. Es dürfte zweckmässig sein, einige grundlegende Gedanken dieser Autoren hier anzuführen.

Als Hauptmittel zur Anerziehung einer reinen, nationalgefärbten Aussprache, meint Bechtel, diene nicht die Vorschrift, sondern das Vorbild, d. h. Nachahmung, Gewöhnung, Übung. Die Laute werden im Satze und an den darin vorkommenden Musterwörtern geübt.

Die schriftlichen Übungen sollen erst nach mehrwöchentlicher Vertrautheit mit dem Laute eintreten.

Der in der Bürgerschule facultative Unterricht im Französischen setze sich einen Endzweck, nämlich die Fähigkeit, die französische Umgangssprache zu verstehen und in dem sich auf die Verständnis- und Kenntnisstufe der Bürgerschuljugend beschränkenden Anschauungskreise zu sprechen.

Auch Vetter setzt 24 Stunden (also volle 8 Wochen) für die Leseübungen an und fordert, dass die Schüler so bald als möglich auf leichte französische Fragen in französischer Sprache antworten.

Deutsche Texte im ersten Schuljahre ins Französische übersetzen zu lassen, meint Vetter, muss als vollständig verfehlt bezeichnet werden. Ganz anders verhält es sich mit der Retroversion, welche darin besteht, dass der Lehrer — bei geschlossenen Büchern — die im Buche enthaltenen Texte deutsch vorspricht und selbe von den Schülern französisch wiederholen lässt, wobei jene Sätze, welche in der Einzahl stehen, in die Mehrzahl gesetzt und andere leichte Umwandlungen vorgenommen werden können.

Als Dictate sind im ersten Jahre vorwiegend auswendig gelernte oder wenigstens im Buche enthaltene und in der Schule eingeübte Sätze zu geben.

Die Übungsstücke des II. Schuljahres werden ebenso im Chor eingeübt, wie im I. Schuljahre. Zu grossen Umwandlungen sind die Stücke nicht geeignet. Dafür folgt jedem französischen Stücke ein deutsches Stück, das ins Französische übersetzt werden soll. Diese Stücke werden wohl das Fortschreiten in der Sprache selbst hemmen. Warum hat sie der Verfasser für Bürgerschulen aufgenommen, nachdem er im Vorworte zu seinem Lehrgange der französischen Sprache für Realschulen ausdrücklich sagt: „Erst wenn der Schüler sich bereits einige Vertrautheit mit der Sprache erworben hat, etwa von der III. Classe angefangen, kann man zur Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische übergehen“? Sind vielleicht unsere Schüler, die doch im gleichen Alter mit den Schülern der I. und II. Realclasse stehen, fähiger als jene? Oder lernen sie in drei Unterrichtsstunden eines facultativen Gegenstandes mehr, als die Realschüler in vier wöchentlichen Unterrichtsstunden? Jedenfalls verwenden aber die Realschüler in den zwei ersten Classen mehr Zeit auf das Französische als unsere Bürgerschüler in allen drei Classen. Den Realschülern fällt das Übersetzen ins Französische schwer. Geht es den Bürgerschülern besser? — Das Buch hat jedenfalls das Gute, dass es zusammenhängende Übungsstücke aufweist, und dass die grammatikalischen Regeln nicht an losen Sätzen eingeübt werden.

Was man in dem Buche sehr vermisst, ist ein alphabetisches Wörterverzeichnis. Während der drei Schuljahre können sich die Schüler einen grossen Wortvorrath aneignen; aber sie werden auch vieles vergessen. Wie leicht könnten sie sich aus dem alphabetischen Wörterverzeichnisse Rath holen, aber keiner der drei Theile enthält ein solches.

Im Jahre 1891 erschien Rihas französisches Lehr- und Lesebuch für Bürgerschulen in drei Stufen. Die I. Stufe zerfällt in fünf Abtheilungen: 1. Die französischen Laute und ihre Bezeichnung in der Schrift. 2. Zusammenhängende Stücke zur Einübung des vorgeschriebenen Lehrstoffes. 3. Lesestücke zur besseren Einübung des Lehrstoffes. 4. Lesestücke, Briefe, Gedichte,

Räthsel, Spiele, Sprichwörter, die gebräuchlichsten Redensarten, Lieder. 5. Grammatik und Wörterverzeichnis. Die II. und III. Stufe sind ebenso gegliedert. Nur entfällt selbtversändlich die Lautlehre.

Riha sagt in seinen „Vorbemerkungen“:

„Die Lautlehre kann in der Bürgerschule nur empirisch behandelt werden. Die fremden Laute und Lautverbindungen gleich an ganzen Sätzen oder gar, wie es ein grosser Theil der Reformer verlangt, an ganzen Lesestücken zu üben, halte ich nicht für zweckmässig. Demgemäss führt das „französische Lehr- und Lesebuch“ von Riha Musterwörter vor, an denen das Sprachorgan des Schülers zu bilden und zu präciser und energischer Articulation zu erziehen ist. Diese sind, damit der Anfänger zugleich die Gegenstände seines nächsten Anschauungskreises benennen lerne, zumeist Namen von Kleidungsstücken und Schulgeräthen.

Dem Rufe einiger Neuerer, die Grammatik nur so nebenbei zu betreiben oder sie gar ganz aus dem Unterrichte zu verbannen und das nöthige Sprachmaterial lediglich auf instinctiv-imitatorischem Wege zu gewinnen, darf die Bürgerschule schon aus dem Grunde nicht Folge leisten, da sie dem französischen Unterricht ein Zeitausmass zuweist, das die zur Erlangung dieses Zieles auf diesem Wege unbedingt nothwendige massenhafte Lectüre unmöglich macht. Aber auch des formalen Principes wegen muss unser Institut für eine gründliche grammatische Schulung sorgen (und hier handelt es sich um Elemente und nicht um seltene Erscheinungen und Subtilitäten!). Ist es denn nicht auch ihre Pflicht, wie die jeder Schule, in allen Fächern die allgemein bildenden Elemente hervorzuheben und zu pflegen? Die gebürende Berücksichtigung der Grammatik muss ja doch nicht identisch sein mit dem „Einpauken möglichst vieler Regeln“.

Die Lectüre steht im Mittelpunkte des Unterrichtes, aber gewisse grammatische Erscheinungen werden hier sozusagen in nackten Formen geübt, treten demnach in der zur gründlichen Einübung nothwendigen Zahl auf, und der geforderte sachliche Zusammenhang wird dadurch hergestellt, dass sich der Inhalt der einzelnen Sätze durchweg um einen gemeinsamen Begriff gruppiert, somit auch die das Memorieren der Vocabeln fördernde Ideenassociation gewahrt erscheint.

Übersetzungsaufgaben aus dem Deutschen ins Französische enthält das Buch nicht. Dafür fehlt es nicht an anderen wichtigeren Übungen.

Insbesondere sind Conversationsübungen über das Gelesene aufgenommen, um wenigstens die Anfänge des Sprechenkönnens anzubahnen.

Auf das eigentliche Sprechen, d. h. auf den Austausch der Gedanken in fremder Sprache muss die Bürgerschule verzichten. Sie soll aber die Anfänge des Sprechenkönnens üben. Aus der grossen, unendlichen Sprache soll dem Schüler gleichsam eine kleine, abgeschlossene Sprache zurecht gemacht werden, welche ungefähr das Wesentlichste des ihm nächststehenden, vorwiegend dem praktischen Interesse angehörenden Kreises repräsentiert. Im Gebrauche dieser kleinen, aparten Sprache werde er möglichst fleissig geübt, an ihr werde Hören und Verstehen, Frage nnd Antwort gelernt. — Dieser pädagogisch einzig richtigen Forderung entspricht das Lehr- und Lesebuch von Riha schon in seinem grammatischen Theile. Zu Conversationsübungen geben überdies auch die anderen Lesestücke durch die ihnen beigefügten Questionnaires, ferner die Aufgaben, schliesslich die Sammlung der gebräuchlichsten Redensarten im praktischen Leben und in der Schule Veranlassung.

Wenn auch diese Lehrbücher von Bechtel, Fetter und Riha einen grossen Fortschritt auf dem Gebiete der Methodik der französischen Sprache bedeuten, so darf man dieselben doch nicht als ein Noli me tangere betrachten, verbesserungsfähig sind sie alle. Verbesserungen sollten aber von jenen Lehrkräften angeregt werden, welche Gelegenheit haben, diese Bücher in der Schule zu verwenden, und welche bei etwaigen gegebenen methodischen Winken auch fragen, welche Berechtigung dieselben haben.

Durch das Bestreben, die Sprache so viel als möglich aut Grund der Anschauung zu vermitteln, kam in der neuesten Zeit das schon vor mehr als einem Vierteljahrhundert verwendete Verfahren der Benützung von Anschauungsbildern beim Unterrichte der lebenden Sprachen wieder zur Geltung. Musterhaft und nach pädagogischen Grundsätzen angefertigt sind die **Wandtafeln von Hölzel** (bis heute sind erschienen: Frühling, Sommer, Herbst, Winter; Bauernhof, Gebirge, Wald und Stadt), die nicht nur in Österreich, sondern auch im Auslande bei Abfassung von Lehrbüchern der modernen Sprachen verwendet werden.

So haben unter anderen Alge in der Schweiz (1887) und Rossmann und Schmidt in Deutschland (1890) Lehrbücher verfasst, deren Stoff sich zum grössten Theile an die Hölzelschen Wandbilder anschliesst, und im September und October 1893 erschien das Werk von Bechtel, Enseignement par les yeux, in zwei Ausgaben, eine für die Hand der Lehrer an Bürgerschulen, die andere für Realschulen.

War es bis jetzt gebräuchlich, die Grammatik in den Mittelpunkt des

Unterrichts zu stellen, so wird durch die Anwendung der Bilder der Inhalt derselben zum Mittelpunkt gemacht, während die Grammatik nur mehr als Begleiterin des Unterrichtes erscheint. Bei Benützung der Wandtafeln werden dem Schüler ohne Zuhilfenahme der Muttersprache die Begriffe in der fremden Sprache in der Weise beigebracht, dass man die betreffenden Objecte auf denselben zeigt.

Soll aber eine Lehrkraft die Schüler zum richtigen Sprechen anleiten, so muss sie selbst richtig und genügend geläufig sprechen können. Wo eignet man sich die nöthige Sprechfertigkeit an, wo hat man Gelegenheit die erlangte Sprechfertigkeit zu befestigen und zu erhöhen? Die Aneignung geschieht auf verschiedene Weise.

Betrachten wir zuerst den Bildungsgang der französischen Lehrerinnen in Österreich. Die meisten von ihnen haben, nachdem sie die Bürgerschule absolviert haben, wo sie die Elemente der französischen Sprache erlernten, irgend eine Privat-Sprachschule für Mädchen, in der zur „Staatsprüfung" vorbereitet wird, besucht. Gewöhnlich finden sich mehrere, welche die gleiche Absicht haben, zusammen, und bald ist ein Curs zusammengestellt, der sich die Aufgabe setzt, die Theilnehmer zur Prüfung vorzubereiten. Da wird fleissig gesprochen, fleissig studiert, auch etwas Pädagogik durchgenommen, und die jungen Damen können es oft kaum erwarten, bis sie ihr 18. Lebensjahr erreicht haben, um zur Prüfung zugelassen zu werden. Diese zerfällt in Wien in drei Theile. Aus der deutschen Sprache und Pädagogik wird das Nothwendigste verlangt, in der französischen Sprache wird jedoch ausführlicher geprüft. So erhält das oft kaum 18jährige Fräulein ein Zeugnis, wodurch es zum Unterrichte in der französischen Sprache an Bürgerschulen, speciellen Lehrcursen, Fortbildungscursen, Sprachschulen und Lehrerbildungsanstalten befähigt wird. Ob man auch das Unterrichten versteht, das braucht bei der Prüfung, wenigstens in Wien, nicht nachgewiesen zu werden. Dass die Kenntnis eines Gegenstandes auch die Fähigkeiten zum Unterrichte in demselben gibt, wird sonst nicht anerkannt. Ein Volksschullehrer muss bei der Ablegung der Lehrbefähigungsprüfung die Fähigkeit, praktisch unterrichten zu können, vor der Prüfungscommission nachweisen. Macht er darauf die Bürgerschulprüfung, so muss er für jede Gruppe die praktische Prüfung machen. Nur in der französischen Sprache ist es nicht nöthig, dieses nachzuweisen; ja man verlangt nicht einmal von den Candidaten, dass sie auch nur hospitiert hätten. Es gibt jedoch in Österreich Prüfungscommissionen, vor denen man die praktische Lehrbefähigung in der französischen Sprache nachweisen muss. Es wäre nur zu wünschen, dass bei allen Prüfungscommissionen gleichmässig vorgegangen werde,

und dass man wenigstens bei denjenigen Candidaten, welche ihre Lehrthätigkeit noch in keinem Gegenstande nachgewiesen haben, diesen Nachweis verlange.

Der Bildungsgang der meisten **Lehrer** der französchen Sprache vollzieht sich in anderer Weise. Gewöhnlich machen diejenigen die Prüfung aus der französischen Sprache, welche, sei es in der Realschule, sei es in der Bürgerschule, die Anfänge der französischen Sprache gelernt haben. Darauf besuchen sie die Lehrerbildungsanstalt, wo die französische Sprache nicht gelehrt wird, machen die Reifeprüfung, vielleicht auch die Lehrbefähigungsprüfung für Volks- und Bürgerschulen und werfen sich erst dann auf das Studium der französischen Sprache, welches infolge der längeren Unterbrechung mit bedeutenden Schwierigkeiten verbunden ist. An geprüften Lehrern ist heute noch Mangel, während Hunderte von mit dem Lehrbefähigungszeugnisse versehene Lehrerinnen auf eine Anstellung warten. Diesem Mangel an französischen Lehrern wollte die Unterrichtsverwaltung abhelfen und errichtete einen französischen Curs für Lehrer in Wien. Nach zweijährigem fleissigen Studium machte kaum der fünfte Theil der Hörer die Lehrbefähigungsprüfung. Es ist daher zu bedauern, dass an den Lehrerbildungsanstalten nicht die französische Sprache facultativ gelehrt wird. Von einer Überbürdung der Zöglinge könnte hier um so weniger gesprochen werden, da ja zum Besuche eines facultativen Gegenstandes niemand verpflichtet werden könnte. Übrigens wird an vielen Lehrerbildungsanstalten zweisprachiger Länder die zweite Landessprache unterrichtet, ohne dass man darum Grund hätte, über grössere Überbürdung zu klagen. Aber auch an den Lehrerinnenbildungsanstalten wird die französische Sprache unterrichtet.

Gewiss wäre es für die Lehrer von Vortheil, wenn alle Lehrerbildungsanstalten von dem letzten Absatze des § 29 des Gesetzes vom 2. Mai 1883 den richtigen Gebrauch machten, der da lautet: „Als nicht obligate Gegenstände können andere lebende Sprachen mit Genehmigung des Ministers für Cultus und Unterricht gelehrt werden.“

Die französische Sprache könnte dann Gegenstand der Reifeprüfung sein und für eine provisorische Anstellung als Lehrer der französischen Sprache genügen, womit dem Lehrermangel leicht abgeholfen wäre. Der Lehrer könnte aber auch, da keine langjährige Unterbrechung in dem Studium der französischen Sprache eintreten würde, viel leichter die Lehrbefähigungsprüfung machen. Gut wäre es, wenn man den französischen Lehrern Gelegenheit geben würde, einige Zeit in einem Lande des französischen Sprachgebietes zu verbringen. Dies könnte in der Weise geschehen, dass man den Lehrern einen längeren Urlaub ohne Einstellung des Gehaltes mit oder ohne

Gewährung von Stipendien bewilligte. Die französische Regierung geht in diesem Punkte allen anderen voran. Seit dem 1. Jänner 1888 muss sich in Frankreich jeder Lehrer, der die Prüfung für die humanistische Gruppe für Bürgerschulen macht, auch der Prüfung aus einer der lebenden Sprachen (englisch, deutsch, italienisch, spanisch) unterziehen. Zur besseren Erlernung der fremden Sprache schickt nun die französische Regierung die Lehrer ins Ausland und verleiht ihnen Stipendien. Vielen österreichischen Collegen wird es vielleicht angenehm sein zu erfahren, dass eine Anzahl französischer Lehrer alle Jahre während der Ferien unter einer gediegenen Leitung in verschiedene Theile von Frankreich und in die angrenzenden Länder eine Reise unternimmt. Der Anschluss österreichischer Lehrer wird sehr gerne gesehen, und diese geniessen dieselben Begünstigungen, welche die französchen Collegen haben. Ich habe in den Jahren 1888 die Reise von Lyon nach Grenoble, Chamounix und Genf, 1889 den Besuch der Pariser Weltausstellung, 1892 die Reise von Basel nach Zürich in Gesellschaft französischer Collegen mitgemacht und kann jedem Lehrer der französischen Sprache diese während der Ferien stattfindenden, etwa 14 Tage dauernden Reisen bestens empfehlen.

Für die Fortbildung in der französischen Sprache ist aber auch der Besuch des französischen Theaters von Vortheil. Und in den letzten Jahren haben wir in Wien Gelegenheit gehabt, Sarah Bernhard, Judic und Coquelin mit guten französischen Gesellschaften zu hören.

Soll man aber die Fähigkeit des fliessenden Sprechens im fremden Idiom dauernd erhalten, so muss man Gelegenheit haben, diese Sprache öfter zu sprechen. Zu diesem Behufe haben einige Lehrer in Wien im Jahre 1887 den „französischen Club für Lehrer“ gegründet. Jeden Freitag Abend versammeln sich die Mitglieder, Lehrer und Lehrerinnen, um einen Abend in französischer Conversation miteinander zu verbringen. Französische Vorträge wechseln mit französischen Theaterstücken, die nicht gelesen, sondern gespielt werden; denn der Club verfügt über eine, wenn auch bescheidene Bühne. Zahlreiche gebürtige Franzosen und Französinnen verschönen durch ihre Vorträge die Abende. Die Bibliothek des Clubs zählt gegenwärtig über 400 Bände.

Viele Lehrer und Lehrerinnen der französischen Sprache scheuen keine Mühe, scheuen kein Opfer, sich in der Sprache, die sie zu lehren haben, zu vervollkommnen. Und alle diese Bestrebungen kommen in erster Linie der Bürgerschule zugute. Hoffen wir, dass der Eifer nicht nachlässt, dass man mit Befriedigung auf die Erfolge im französischen Unterrichte an Bürgerschulen blicken kann, und dass die Zahl derjenigen, welche den Unterricht in der französischen Sprache aus der Bürgerschule entfernt sehen möchten, immer kleiner werde, damit die österreichische Bürgerschule auf

der Höhe der Zeit stehe, und damit den absolvierten Bürgerschülern auch jene Rechte eingeräumt werden, welche die mit ihnen gleichalterigen Mittelschüler besitzen.

Debatte.

Herr Dir. Simon meint, er sei über die Ausführungen des Redners etwas enttäuscht. Er hätte eine eingehende Begründung der Thesen erwartet, doch habe sich der Referent begnügt, dieselben ohne jede Begründung zu geben. Statt eines Referates über die in Österreich eingeführten französichen Übungsbücher habe er erwartet, Redner werde sich über den praktischen Unterrichtsbetrieb und über die thatsächlichen Unterrichtserfolge des Genaueren aussprechen. Insbesondere habe er erwartet, dass der Herr Referent den hochwichtigen Einfluss des Sprachenlernens auf die geistige Entwicklung des Schülers berühren werde, das sei nicht der Fall gewesen. Bezüglich des französischen Unterrichtes, wie er jetzt an den Bürgerschulen betrieben wird, könne nur gesagt werden, es würde diesen Anstalten kein grosser Schade zugefügt, wenn dieser Gegenstand vom Lehrplan ganz gestrichen würde. Man kann von jedem anderen Gegenstande überzeugend nachweisen, dass er dem Schüler thatsächlich für das Leben nützt, nur beim französischen Unterrichte sei dies nicht der Fall, denn der Vortragende habe ja selbst eingestanden, dass die Bürgerschüler im Französischen nicht so viel lernen, dass sie davon Gebrauch machen können. Die Ursachen dieser Erscheinung liegen in der eigenartigen Stellung dieses Gegenstandes, derselbe ist eben unobligat und mit einer zu geringen Stundenzahl bedacht, die Stunden selbst sind sehr ungünstig angesetzt, auch steht der französische Sprachlehrer mit dem Lehrkörper der Bürgerschule häufig nur in einem losen Zusammenhange, sein Einfluss auf die Disciplin der Classe ist daher gering.

Redner kennzeichnet hierauf, was auf diesem Gebiete zu erstreben wäre und hält eine bessere Pflege des Französischen für nothwendig, um das Ansehen der Bürgerschule als einer praktischen Unterrichtsanstalt zu heben und beim Volke zu befestigen. So, wie bisher betrieben, sei der Unterricht eine Halbheit und belaste die Schüler eher, als dass er sie entlaste. Redner tritt für die obligate Einführung des französichen Unterrichtes an den Bürgerschulen, für eine erhöhte Stundenzahl und für die Bestellung tüchtig geschulter Lehrer für diesen Zweig ein.

Herr Frank versucht, das Referat des Herrn Schamanek nach der Seite des Thesenstoffes hin ergänzend, nachzuweisen, dass viele Schulmänner sich über den formalen Bildungswert der modernen Sprachen sehr ungünstig ausgesprochen haben, so Hartmann und Beneke. Und doch seien diese Urtheile mit grosser Vorsicht aufzunehmen, denn sie lassen sich häufig auf eine abgöttische Verehrung der classischen Sprachen zurückführen. Jeder, der moderne Sprachen längere Zeit unterrichtet hat, muss zugestehen, dass sie einen höchst bildenden Einfluss auf die Geistesentwicklung ausüben, vorausgesetzt, dass der Unterricht nicht in der leidigen Papageien-Abrichtungsmanier, sondern in geistbildender Weise ertheilt wird. Eine moderne Sprache lernen, heisst, dieselbe lesen, schreiben und sprechen lernen, das bezieht sich auf die Muttersprache und auf jede moderne Sprache. Selbst conservative Methodiker wie Schmitz und andere, über die man heute gern hinwegzusehen pflegt, stellen das Sprechen sogar dem Schreiben voran. Mit diesen Sprechübungen wird nun neuestens ein arger Missbrauch getrieben, der eigentlich den Erfolg des Unterrichtes nur zu schädigen und die Sicherheit der Re-

sultate zu erschüttern geeignet ist. Man meint nämlich, die Sprechübungen sollten sich auf den gesammten Gedankenkreis des Schülers beziehen, wie bei der Muttersprache. Das ist ein Grundirrthum, dem leider manche der neuesten Übungsbücher huldigen, welche sogar Geographie, Geometrie etc. etc. vermitteln wollen. Wir meinen, diese Sprechübungen haben sich nur auf einen sehr bescheidenen Umfang zu beschränken, welcher durch die zu Gebote stehende Lectüre im allgemeinen abgegrenzt wird, damit gebe man sich vollauf zufrieden. Wer eine allseitige Bildung des Schülers im Französischen anstreben will, der braucht 30 Stunden wöchentlich, nicht 3 Stunden, und das wäre noch zu wenig. Unser gesammter Unterricht soll in musterhaftem Deutsch ertheilt werden, man sehe die Unbeholfenheit unserer Schüler auf deutschsprachlichem Gebiete! Wer also das Französische nur aus rein praktischen Gründen in der Bürgerschule dulden will, der thut besser daran, es ganz aufzugeben. Doch so weit sind wir noch nicht. Das correcte Sprechen in der eigenen oder in einer fremden Sprache hat eine hohe pädagogische Bedeutung, es hat eine bildende Kraft, welche Intellect und Gemüth in gleichem Masse befruchtet, ja sogar eine hervorragende sittlichende Bedeutung. Wenn der Lehrer überall auf die verständnisvolle Anwendung der Sprachelemente dringt, fördert er durch den Sprachunterricht die Aufmerksamkeit und Geistesgegenwart, die Selbstthätigkeit erwacht, und wenn nicht eine allzu pedantische Corrective des Lehrers abschreckend wirkt, auch das Gefühl für das Können. Der jetzige französische Unterricht steuert aber noch einer zweiten Gefahr entgegen, er trägt der materialen Seite des Vorstellungsinhaltes zu hohe Rechnung. Es wäre schade, wenn wir hier gleichsam an der Scholle kleben blieben, der Sprachunterricht muss unbedingt langsam, aber stetig zu einer höheren, geistigeren Erfassung der Sprache fortschreiten und den Schüler zur Lectüre besserer Schriften anregen und befähigen, bei Gesprächen über Schuhmacher und Schneider darf er nicht stehen bleiben, die Sprache der Abstraction und der Gefühle darf ihm keine verschlossene Welt sein. Ein verständnisvolles Erfassen der Sprache ist ferner unmöglich, wenn nicht die grammatischen Elemente sorgfältig entwickelt, festgestellt und bewusst angewandt werden, dafür ist und bleibt das Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische der einzige Prüfstein, und diese Übersetzungen sollte man nicht einfach ad acta legen. Redner befürwortet schliesslich die Schaffung eines einheitlichen Modus bei der Aufnahme der Schüler in die I. Abtheilung.

Herr Kunzfeld vermisst im Vortrage das Praktische und hätte insbesondere gern gesehen, wenn folgende drei Fragen genauer behandelt worden wären:

1. Welche Erfolge hat der französische Unterricht aufzuweisen, und wodurch könnten dieselben noch gesteigert werden?
2. Auf welche Weise und mit welchen Mitteln könnte für eine Fortbildung der entlassenen Schüler gesorgt werden?
3. Wie könnte die praktische Ausbildung der Lehrer für das französische Sprachfach seitens der berufenen Factoren mehr gefördert werden als bisher?

Herr Schamanek polemisiert gegen Hrn. Simon und beleuchtet den Erfolg des französischen Unterrichtes, welcher trotz der ungünstigen Verhältnisse dennoch ganz annehmbare Resultate ergebe.

Herr Simon meint, er habe sein ungünstiges Urtheil über die Erfolge des französischen Unterrichtes durch Mittheilungen von massgebender Seite gewonnen und könne dasselbe in keiner Weise zurücknehmen.

Herr Dr. Kraus stellt folgende Anträge:

1. Bei Vertheilung der Schüler in die einzelnen Abtheilungen sind alle Schüler,

welche das Französische besuchen wollen, in einer Abtheilung unterzubringen, wodurch der französische Unterricht gewissermassen in die Reihe der obligaten Lehrfächer gerückt erscheine.

2. Zur Hebung des französischen Sprachunterrichtes würde die Ernennung eigener Fachinspectoren ungemein beitragen.

Herr Dir. Salava ist für die genaue Festsetzung einer Maximalschülerzahl für jede Abtheilung, die möglichst niedrig bemessen sein soll, er hält daher eine Zusammenstellung im Sinne des Herrn Dr. Kraus für undurchführbar.

Herr Dr. Kraus ist für eine geringe Schülerzahl in allen Schulclassen und hält seinen Vorschlag für durchführbar. Es wäre eben Sache der Fachinspectoren, auch diesen Punkt im Auge zu behalten.

Herr Frank hält die Anstellung eigener Fachinspectoren für inopportun, da eine weitergehende fachliche Zersplitterung der Lehrfächer nicht im Interesse einer einheitlichen Bildung liegen kann, es sei vielmehr anzustreben, dass das Französische insbesondere mit dem deutschen Sprachunterrichte und dem Sachunterrichte in innigste Wechselbeziehung trete, dann könne auf bessere Erfolge gerechnet werden.

Herr Dir. Zens: Für die Trennung der Schüler nach Classenabtheilungen bestehen derzeit behördliche Verfügungen, die sich mit der Anregung des Hrn. Dr. Kraus nicht decken.

Nachdem Hr. Dr. Kraus nochmals seinen Antrag bezüglich der Bestellung von Fachinspectoren im Hinblick auf analoge günstige Erfolge bei der Fachinspection im Zeichnen motiviert, und nachdem Dir. Salava seinen Antrag bezüglich eines numerus clausus für die französischen Sprachabtheilungen zurückgezogen hatte, wurden die beiden Anträge von Kraus abgelehnt und die nachstehenden Thesen des Referenten zur Kenntnis genommen:

Thesen.

1. Da die Kenntnis einer zweiten Sprache das Sprachbewusstsein des Schülers und die formale Schulung des Geistes erheblich fördert, ist es wünschenswert, dass an unseren Bürgerschulen eine zweite Sprache, wenigstens facultativ, gelehrt werde.

Hiezu empfiehlt sich, dem praktischen Charakter dieser Lehranstalt entsprechend, der Unterricht in einer lebenden Weltsprache, welche an den deutschen Bürgerschulen Österreichs aus sachlichen und didaktischen Gründen nur die französische Sprache sein kann,

a) weil sie bei verhältnismässiger Leichtfasslichkeit doch einen entsprechenden Formenreichthum bietet,

b) weil sie den absolvierten Bürgerschüler für das moderne Verkehrsleben besser vorbereitet,

c) weil sie den Eintritt der Bürgerschüler in höhere Lehranstalten, sei es Handelsschulen oder auch Realschulen, erleichtert.

2. Dem obgenannten praktischen Charakter der Bürgerschule entsprechend, muss auch die Methode sein. Hiezu eignet sich die analytisch-synthetische Methode am besten, weil sie die unumgänglich nothwendigen Gesetze auf dem Wege der Anschauung an zusammenhängenden Stücken und an praktischen Übungsstoffen entwickelt, reiche Gelegenheit zur Anwendung dieser Gesetze gibt, die Schüler zu Fragen und Antworten anregt und so die Gewähr bietet, dass sich dieselben nach dem Verlassen der Bürgerschule selbständig in der französischen Sprache fortbilden und vervollkommnen können.

3. Allen entsprechend vorgebildeten Zöglingen werde an den Lehrerbildungsanstalten die Gelegenheit geboten, sich in der französischen Sprache fortzubilden. Dieser Gegenstand werde daher wie die französische Sprache an den Lehrerinnenbildungsanstalten, oder wie die böhmische Sprache an vielen Lehrerbildungsanstalten in den Sudetenländern als facultativer Gegenstand eingeführt.

4. Eine im Reifezeugnisse befindliche gute Note aus der französischen Sprache befähige zur „aushilfsweisen Verwendung“ in diesem Unterrichtsgegenstande an Bürgerschulen.

5. Bei der Lehrbefähigungsprüfung für die französische Sprache ist es wünschenswert, dass der Candidat auch einer Prüfung über seine praktische Befähigung für den Unterricht in diesem Zweige unterzogen werde.

6. Es ist wünschenswert, dass den Lehrern der französischen Sprache behufs besserer Ausbildung durch Verleihung von Stipendien die Möglichkeit geboten werde, wenigstens einige Zeit in einem Lande des französischen Sprachgebietes zu verbringen.

IV.

Zur Methodik des Geschichtsunterrichtes.

Vorgetragen am 7. April 1894 von D. Simon.

„Man hat der Historie das Amt beigemessen, die Vergangenheit zu richten, die Mitwelt zum Nutzen künftiger Jahre zu belehren; so hoher Ämter unterwindet sich der jetzige Versuch nicht; er will bloss zeigen, wie es eigentlich gewesen.“ Dieser Satz, den ein grosser Geschichtslehrer seinem im Jahre 1824 erschienenen Erstlingswerke*) vorangesetzt hat, kann meinem Berichte in doppelter Beziehung als Leitmotiv dienen. Indem ich Ihnen den gegenwärtigen Stand der Methodik des Geschichtsunterrichtes vorlege, sollen die eigenen Ansichten nach Möglichkeit zurücktreten; der kleine häusliche Zwist der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“ über den „concentrischen Lehrgang“ soll ruhen; der Berichterstatter steht „auf einer höheren Warte, als auf der Zinne der Partei“ und legt sich die Beschränkung auf, nur zu melden, wie massgebende Personen und Körperschaften über die Sache denken; er referiert, „wie es eigentlich gewesen“.

Aber noch in anderer Beziehung gilt der Leitsatz; möge man die massgebenden Stimmen zählen oder wägen, es tönt auf der ganzen Linie: „Lasst das Moralisieren, das tendenziöse Einwirken auf die Jugend, erzählt den Schülern bloss, wie es eigentlich gewesen.

Bekanntlich ist die Geschichte an der Volks- und Bürgerschule so ziemlich das jüngste Fach und auch das am meisten erörterte; keine Fachzeitung, die ihr nicht wiederholt die eingehendste Behandlung widmen würde; in Conferenzen, Vereinen und freien Versammlungen wird Clio verherrlicht; sie kann sich über Vernachlässigung nicht beklagen; im Gegentheile! „Die Schar, sie wird dichter und dichter“. Die Leistung eines einzigen Jahres zu sichten, ist schon eine erhebliche Arbeit. Vielleicht ist mir dabei das

*) Leopold v. Ranke, Geschichten der romanischen und germanischen Völker, 1494—1514, Vorrede.

Unglück begegnet, Wertvolles zu übersehen; auch mochte ich nicht alle Lesefrüchte meines Privatfleisses über die geschätzte Versammlung ergiessen, da oft mehrere Autoren denselben Gedanken nur in verschiedener Form ausdrücken.

Auffällig ist die Unzufriedenheit der tüchtigsten Fachmänner mit den Erfolgen des Geschichtsunterrichtes; und doch bezweifelt keiner die Berechtigung und Nothwendigkeit des Lehrgegenstandes; die Auswahl des Stoffes und die Methode allein werden allerseits als fehlerhaft bezeichnet; aber schon über den Zweck des Geschichtsunterrichtes theilen sich die Ansichten. Und hier liegt die grosse Schwierigkeit, weil der Geschichte die äusserliche Beziehung zum Leben mangelt. Jedermann weiss, wozu man lesen, schreiben, rechnen lernt; der gesteigerte Weltverkehr hat den Wissensdurst für Geographie und Völkerkunde erweckt, wie der Aufschwung der Industrie einen wahren Lernhunger für Naturwissenschaften und Zeichnen entstehen liess; aber wozu lernt man Geschichte?

Schiller, den sein Genie zum „Seher, der nach rückwärts blickt", gemacht hat, sagt in der berühmten Antrittsrede, dass der Historiker „das Vergangene mit dem Gegenwärtigen verknüpfend, einen vernünftigen Zweck in den Gang der Welt und ein teleologisches Princip in die Weltgeschichte bringt". Schiller hat viel gethan zur Popularisierung der Geschichte; aber das „Jahrhundert war seinem Ideal nicht reif"; selbst die Gebildeten seiner Zeit haben dieser Wissenschaft wenig Interesse entgegengebracht. Erst die Leiden, welche die französische Revolution und sodann deren Bezwinger, der übermenschliche Corse, über Deutschland brachten, lenkten den in sich gekehrten Sinn nach der Vergangenheit hin; gern versetzte man sich in jene Tage, da der „römische Kaiser deutscher Nation" das Schwert Gottes auf Erden führte; an der glorreichen Geschichte der Ottonen und der Staufen entzündeten die Lehrer des Volkes das Feuer der Begeisterung, deren man für die grossen Befreiungskriege bedurfte; erst als gern Geschichte gelesen wurde, begann man auch viel Geschichte zu schreiben. Aber die Art der damaligen Geschichtsschreibung war nicht im Sinne des grossen Dichters. Auf die grosse Zeit der Befreiungskriege folgte eine Reaction ohnegleichen; man setzte alles daran, um das Gift der Revolution auszumerzen und jede freiheitliche Regung zu ersticken. Die Schulbücher der vormärzlichen Zeit theilen nur erhabene Eigenschaften der Machthaber mit, die nicht fähig gewesen waren, zu irren; es gab nur Siege und Fortschritte; am philosophischen Lyceum zu Prag hat nach der Mittheilung eines hier anwesenden, von uns allen hochgeschätzten Gewährsmannes ein gewesener Polizei-Commissär Geschichte vorgetragen. Von dem rücksichtslosen Walten

der damaligen Censur, dass die Druckerschwärze „ja kein Liebesbriefelein der Freiheit einschmuggle", kann sich die Jetztzeit nur schwer einen Begriff machen. Aber das viele Licht und die Abwesenheit jeden Schattens in den Darstellungen der vaterländischen Geschichte hat die Jugend stutzig und misstrauisch gemacht; sie griff nach verbotenen Büchern aus dem Auslande und glaubte diesen ohne Prüfung aufs Wort alles, selbst die ungerechteste Schmähung unserer Zustände. Es gab also damals nur reactionäre und revolutionäre Geschichtswerke; was man den Geist der Zeiten nannte, das war der Autoren eigener Geist, in dem die Zeiten sich bespiegelten. Die Wahrheit verhüllte trauernd das Haupt, und die Geschichte konnte kein Lehrstoff der Elementarschule sein.

Der Wirksamkeit Rankes dürfte es zuzuschreiben sein, dass die Geschichtsschreiber aufhörten, als Parteimänner zu schreiben und sich bemühten, zu erzählen, „wie es eigentlich gewesen"; und gewiss ist es kein Zufall, dass gerade damals die Pädagogen dem Geschichtsunterrichte in dem Rahmen der Volksschule den Platz abzustecken begannen.

Mehr als ein halbes Jahrhundert ist seitdem dahingegangen; es ist, wie schon erwähnt, viel in dem Fache gearbeitet worden; aber wir sind noch sehr weit vom Ziele. Man klagt über den erschreckend geringen historischen Sinn bei den Massen trotz lärmender Theilnahme am politischen Leben, über die Leichtigkeit, mit der dummdreiste Demagogen ihre herostratische Wirksamkeit entfalten; es fehlt eben im Geschichtsunterrichte an einem klaren Ziele, einer durchsichtigen, den grossen Grundsätzen der classischen Pädagogen entsprechenden Methode. So klagt Weigand,*) dass dem Geschichtsunterrichte die mannigfachsten Zwecke unterschoben würden; die Schule habe, sagt er, nur die irdische und himmlische Bestimmung des Menschen zu fördern und dürfe nicht Parteidiener sein. Wissen sei nicht Bildung; es liesse sich mit geringeren Kenntnissen oft mehr Bildung erzielen. Auch Rusch spricht „von den sich mehrenden Klagen über die Misserfolge des Geschichtsunterrichtes". Beide stellen die Heimatsgeschichte in den Vordergrund; aus der Liebe zur Heimat entspringe von selbst die Liebe zum Vaterlande, meint der erstere; aber man solle neben der Geschichte der Fürsten und der Kriege auch die Gesammtheit aller Erscheinungen vorführen, die das Leben einer Epoche ausmachen; bei richtiger Behandlung des Gegenstandes fänden Verfassungskunde, Gesetzeskenntnis, Volkswirtschaftslehre von selbst und auf die natürlichste Weise ihre Erledigung. Er verlangt kluge Auswahl des Stoffes mit Vermeidung

*) Dittes, Pädagogium, März 1893.

unbedeutender Einzelheiten und dürrer Übersichten — den Verfassern unserer Schulbücher höflichst zur Beachtung empfohlen.

Auch Fitzga, Baden, hält die nackte Kenntnis von Thatsachen für zwecklos; man zeige, dass jedes Volk sicher wohne, solange alle Stände die Arbeit ehren und treu am Gemeinwesen hängen; es genüge nicht, Kriegsgeschichte vorzuführen; auch die friedliche Arbeit der Jetztzeit finde ihre Anerkennung. „Wer Tausenden Verdienst und Arbeit schafft, ist mehr wert, als der Eroberer, der Tausende auf dem Schlachtfelde opfert". Er stellt die ethische Erziehung in den Vordergrund, will jedoch nur durch Vorführung von Beispielen grosser Hingebung und Aufopferung wirken, keineswegs einen „Moralunterricht" geben.

Köhler (Coburg) spricht sich ebenfalls für eine stärkere Heranziehung der Culturgeschichte aus, warnt aber davor, ausschliesslich Culturbilder zu bieten; man würde mit dem anfangen, womit die Geschichte abschliesst; die Sage habe einen berechtigten Platz; sie weglassen, heisse den Frühling aus den Jahreszeiten ausscheiden; man müsse sie nicht immer als Sage hinstellen; die Schüler finden schon das Richtige, und es sei falsch, dass man sich dieselben nicht dumm genug vorstellen könne; das Misstrauen gegen die Biographie habe die Berliner Hof-Historiographie mit ihrem Byzantinismus verschuldet; aber man müsse zugeben, dass die Jugend eine Epoche nur dann verstehe, wenn gewisse Typen aus derselben vorgeführt werden. „Mit der Theilnahme, die sie für den Einzelnen gewinnen, in denen sich der Nationalgeist verkörpert, findet sich auch das Interesse für das Streben des ganzen Volkes". Er denkt sich die Biographie immer als Einzelbild in der weiteren Umrahmung der Culturgeschichte. Im Gegensatz zu Fitzga, dem Lobredner der Jetztzeit, klagt er diese an, dass sie „allzusehr auf das Äusserliche gerichtet sei, das Ideale zurückdränge und das Praktische zur Alleinherrschaft führe". Er hält dem heutigen Deutschland die Sünde vor, dass es in den Waffen allein die Quelle der politischen und militärischen Erfolge von 1870 sehe und an die im Augenblicke der Gefahr zum Durchbruch gekommene ideale Begeisterung und deren Quelle vergessen habe. „Hätte die culturelle Entwickelung Deutschlands solange geruht, wie die politische, so wären die Erfolge von 1870—71 nicht denkbar gewesen". Seit jener grossen Zeit weise die deutsche Bildung keinen rechten Fortschritt mehr auf, *) die Pflege des Waffendienstes ausgenommen. Aber in dieser

*) „Neue freie Presse" No. 10642: Der geistige Pauperismus beginnt sein Caliban-Gesicht über Deutschland zu erheben; ich verstehe darunter die Verödung an Kopf und Herz . . . . . die von Tag zu Tag fortschreitende Respectlosigkeit vor dem Geiste.
Ernst v. Wildenbruch.

allein liege nicht das Heil der Nation. Er erinnert an den General Faidherbe; als dessen Landsleute nach den beispiellosen Niederlagen von 1870—71 theils betäubt dalagen, theils in blinder Wuth sich verzehrten, da rief ihnen dieser tapfere Feldherr zu, sie mögen durch sittliche und geistige Wiedergeburt, durch Hebung des Schulwesens, durch Förderung von Kunst und Wissenschaft das verlorene Ansehen wieder zu gewinnen trachten. Man werde, fürchtet Köhler, die gewonnene Stellung nicht behaupten ohne sorgsamere Pflege der Ideale; dazu gehöre vor allem die Culturgeschichte, aus der die Schüler erkennen lernen sollen, wie eine geschichtliche Erscheinung die andere hervorruft, und welche Wechselwirkung zwischen der politischen und der Culturgeschichte besteht. Sehr lesenswert sind die Beispiele, an denen diese Forderung erläutert wird; eines derselben sei hier gekürzt wiedergegeben.

Der Verlauf der Kreuzzüge ist mit wenigen geschichtlichen Thatsachen genügend gezeichnet; nun zeigt man, dass durch diese grossen Ereignisse das Mittelalter zu seiner Blüte gelangt. Das Ritterthum hatte sich in den Dienst der Religion gestellt und empfing von ihr die Weihe; die Tapferkeit hat nur Wert, wenn sie zum Schutze der Hilflosen verwendet wird. Die Glut der Begeisterung in den Predigern der Kreuzzüge erhöhte die Innigkeit des kirchlichen Lebens, was aus den Dichtungen der Zeit hervorgeht. Der Handel nahm einen grossen Aufschwung, und mit ihm das Gewerbe und das Bürgerthum, das Verschwinden vieler Kreuzfahrer aus dem Adel ermöglicht die Entwickelung eines freien Bauernstandes; die Kenntnis des Morgenlandes wird erschlossen; auch der innigere Verkehr mit den westlichen Nationen hat die Bildung mächtig gefördert. An Auswüchsen hat es nicht gefehlt; aber sie blieben local und vereinzelt. Die Übermacht der Kirche ist die Quelle ihres Verfalles; der Adel geht durch die gewonnenen Reichthümer in Hochmuth und Üppigkeit auf; die Städte mit ihrer emsigen Betriebsamkeit blühen empor. Köhler verlangt eine vorsichtige Behandlung und geschickte Gruppierung; es dürfe nicht „wissenschaftlich“ und „in steifer Ordnungsfolge“ gearbeitet werden; die Schüler sollen Lust und Liebe für derlei Betrachtungen empfangen, indem wir uns mehr den epischen Dichter zum Muster nehmen, der durch sorgfältige Verwertung einer Einzelheit die beste Wirkung erzielt, als den pragmatischen Historiker, dessen Arbeit nicht für den Werdenden berechnet sei. Er erwartet von der fleissigen Behandlung der Culturgeschichte sogar eine Annäherung feindlicher Nationen; sie würden einsehen, wie viel sie von einander lernen könnten; sie würden sich achten und nur im friedlichen Wettbewerb ihre Kräfte messen. Sagen wir mit Hamlet: „Ein Ziel, aufs innigste zu wünschen“.

Ertheilen wir nun dem fürstlichen Reformator das Wort. Kaiser Wilhelm II. kann als der erste Pädagoge auf dem Throne bezeichnet werden. Wohl nennt die Geschichte von der römischen Kaiserzeit an bis auf unsere Tage schulfreundliche, die Sache der Erziehung und des Unterrichtes fördernde Monarchen; aber dem deutschen Kaiser blieb es vorbehalten, mit Schulmännern persönliche Verhandlungen zu pflegen, welche Methode und Stoffauswahl des Unterrichtes betrafen. Er berief eine Reform-Commission und eröffnete dieselbe mit der Aufzählung der Gebrechen, die den Mittelschulen — nach den eigenen als Schüler am Gymnasium zu Kassel gemachten Erfahrungen — anhaften, und verlangte nebst anderen, dass mehr vaterländische Geschichte genommen werde, und zwar mit besonderer Betonung der neuesten Zeit; bei dieser ansetzend, müsse man den Gang nach rückwärts einhalten und zum Ursprung preussischer Grösse gelangen;*) Erweckung selbstloser Vaterlandsliebe sei der einzige Zweck des Unterrichtes in der Geschichte.

Die Commission fasste auch ihre Beschlüsse in diesem Sinne, „um die Vaterlandsliebe besser zu pflegen und die Vorzüge der monarchischen Staatsform klar zu machen." Vielleicht nicht so sehr der Beschluss an sich, als vielmehr die allzustarke Betonung einer selbstverständlichen Sache, wodurch leicht der Zweck das Mittel verzehren könnte, scheint in Deutschland und anderwärts beunruhigt zu haben; und hier ist es an der Zeit, von der Versammlung deutscher Geschichtslehrer zu berichten, die in der Osterwoche 1893 zu München abgehalten wurde. Dem Eifer unseres verehrten Herrn Obmanns, der auf die Bedeutsamkeit des Historikertages hinwies und seiner Rührigkeit, mit der er den amtlichen Bericht**) herbeischaffte, verdanken wir es, die Beschlüsse der grössten Fachmänner Deutschlands und Österreichs zu vernehmen. Zuvor möchte ich den von vielen, früher auch von mir, gehegten Irrthum berichtigen, der durch Verwechslung dieses Historikertages mit der „historischen Commission" zu München begangen wurde. Letztere ist von dem hochsinnigen König Maximilian II. auf Anregung Rankes, der bis in sein hohes Alter den Vorsitz führte, gestiftet worden und hat die ausschliessliche Aufgabe der Quellenforschung. In der Eröffnungssitzung im Jahre 1858 sagt Ranke: „Der Erforschung der grossen, alle angehenden, alle verbindenden, das Leben der Nation beherrschenden

*) An den preussischen Cadettenschulen wird thatsächsich dieser Vorgang eingehalten.

**) Bericht über die erste Versammlung deutscher Historiker in München, von Dr. Max Lossen.

Ereignisse soll unsere akademische Verbindung ihren Fleiss widmen.“ Der Historikertag des Jahres 1893 war die erste freie Vereinigung von Fachmännern, ihre Arbeit nicht gerade ausschliesslich, aber doch vorwiegend methodischen und pädagogischen Inhaltes, darum auch für uns wichtig, obwohl nur vom Unterricht an Hoch- und Mittelschulen die Rede war. Man hat die Empfindung, als wäre die Versammlung zum Zwecke einer Art Gegenäusserung gegenüber der preussischen Reform-Commission entstanden. Zwar spricht ganz im Sinne derselben der erste Referent Dr. Martens, Gymnasial-Director in Elbing; der Unterricht in der Geschichte müsse das Staatsbewusstsein entwickeln; dieses stehe höher als die blosse Vaterlandsliebe und sei das ethische Postulat alles Handelns; man müsse dem Schüler begreiflich machen, dass er seine ganze Existenz dem Staate verdankt und berufen ist, im Dienste des Staates zu wirken.

Dieser Auffassung treten die folgenden Redner entschieden entgegen; nicht als ob sie den Patriotismus hintanzusetzen gedächten; aber sie wollen nicht, dass die Geschichte, die sich emancipiert habe, in den Dienst einer anderen Disciplin gestellt werde; je mehr sie sich selber dient, sagte Dove (München), um so mehr weckt sie Vaterlandsliebe und Staatsbewusstsein; der Unterricht müsse geschichtlichen Sinn wecken und die intellectuelle Seite in den Vordergrund stellen, nicht aber fortwährend das „fabula docet“ wiederholen, d. h. salbungsvolle Lehren an die geschichtlichen Thatsachen knüpfen; letztere wirken für sich genügend.

Professor Kaufmann, Breslau, warnt geradezu, „einem an höchster Stelle gesprochenen Worte eine zu weit gehende Bedeutung zu geben“. Würde man in ungeschichtlicher Weise dynastische Verdienste über Gebür betonen, könnte leicht eine verderbliche Reaction eintreten; er warne die Lehrer, die Jugend für eine bestimmte Parteirichtung zu erziehen, und die Regierungen, einen ungebürlichen Druck auf die Lehrer zu üben; mit der wahrheitsgetreuen Kenntnis der Ereignisse und dem Verständnis der Begriffe wird der Schüler erfüllt werden von Ehrfurcht vor dem mächtig waltenden Schicksale und gefeit sein gegen die Begeisterung für jede radicale Richtung. Seine herrliche Rede klingt in den Satz aus: „Wer den heiligen Boden der Schule betreten will, der ziehe die Schuhe aus, an denen der Schmutz des Parteilebens klebt“.

Prutz, Königsberg, versichert, nur wenige Geschichtslehrer Deutschlands theilten die Ansichten des ersten Referenten; auch Kropatschek, ein conservatives Mitglied des deutschen Reichstages, steht als Lehrer auf dem freiheitlichen Standpunkte der drei letzten Redner; es sei sehr bedenklich, die Geschichte bis auf unsere Zeit fortzuführen, weil die Gefahr entstehe, dass

die Ereignisse nicht objectiv beurtheilt würden. In demselben Sinne spricht Grauert (München); „Die Wandelbarkeit menschlicher Geschicke soll das Herz des Schülers erheben; das Gefühl der Verantwortlichkeit dem eigenen Gewissen gegenüber soll sein Thun veredeln; er soll die Hand Gottes in der Geschichte sehen; dann wird er befähigt werden, den Kampf des Tages siegreich zu führen".

Die hierauf beschlossene Resolution lautet:

„Der Geschichtsunterricht soll nicht in der Weise als Vorbereitung zur Theilnahme an den Aufgaben des öffentlichen Lebens dienen, dass er auf eine bestimmte Gesinnung hinarbeitet; er hat bloss diejenigen geschichtlichen Kenntnisse zu übermitteln, welche zur späteren Theilnahme am öffentlichen Leben befähigen und die Neigung zu dieser Theilnahme entwickeln".

Die weiteren Verhandlungen galten den Einrichtungen historischer Seminare und der Benützung öffentlicher Bibliotheken und Archive; die entgegenkommende und liberale Praxis der österreichischen Archiv-Verwaltungen wurde in freundlichster Weise als nachahmungswert bezeichnet. Die nächste Zusammenkunft*) der Historiker sollte in der Osterwoche 1894 in Leipzig stattfinden.

Zur Zeit des vorjährigen Historikertages liess sich eine Stimme in Österreich vernehmen, eine unbewusste Vorläuferin der Münchener Beschlüsse. Es ist Kaulich,**) Brünn, der sich über den Subjectivismus der historischen Auffassung eines Treitschke beschwert. Die historischen Classiker, sagt er, sahen die Welt durch die Vogelperspective an; die officielle Geschichtsschreibung zeichnet aus der Froschperspective. Geschichte der Jetztzeit gehört nicht in die Schule; man schreibt noch nicht Geschichte der Gegenwart, wenn man über die Gegenwart schreibt. Geschichte sei sich Selbstzweck und hat keinerlei Interessen zu dienen. Indem sie zeigt, dass der einzelne Mensch, wie das einzelne Volk nur als Theil eines grösseren Ganzen Bedeutung in Anspruch nehmen kann, lehrt sie Bescheidenheit; durch den geistigen Umgang mit den historischen Personen werde der beste

---

*) Dieselbe fand am 28.—30. März in Leipzig statt; das dortige „Tageblatt", das ich mir mit vielem Bemühen verschafft, bringt leider nur einen mangelhaften Auszug; Österreich war diesmal sehr zahlreich vertreten. Ich komme später auf den Historikertag zurück.

**) Pädagogium, 7. Heft, April 1893.

„Gesinnungs-Unterricht“ gegeben, ebenso die beste Pflichtenlehre. „Dabei hütet sie sich, die Pflicht zu predigen und findet darum gespannt lauschende Hörer.“ Gleich der Fabel lehre sie Moral auf inductivem Wege und darum sei die Tendenz der Geschichte an sich recht pädagogisch.*) Mit Ed. v. Hartmann glaubt er, dass keine Lehre im Stande sei, Moralität zu erzeugen; sie könne aber geweckt werden durch die Einwirkungen der Geschichte. Das Bildende in der Geschichte liege in der Erkenntnis, dass die Kraft des Geistes und die Macht der Arbeit stets grösser sei als die physische Gewalt, da der Sieger häufig die Cultur, selbst die Sprache des Besiegten annehme. Die Schätze des Erziehers liegen in der Vergangenheit; er müsse darin zu graben verstehen. Kaulich steht also auf dem Standpunkte der Versammlung zu München, deren Beschlüsse er unmöglich ahnen konnte; eine merkwürdige Übereinstimmung der Ansichten, wie sie die Geschichte aller Wissenschaften wiederholt aufweist.

Ein erquickender Lufthauch weht uns entgegen, wenn wir Gustav Rusch zu Worte kommen lassen. Sein Buch „Zur Verbesserung des elementaren Geschichtsunterrichtes“, ist das lesbarste methodische Werk; es fesselt und erwärmt zugleich. Rusch verdient und hat wahrscheinlich auch einen grossen Leserkreis, seine Ideen werden einschlagen und Wurzel fassen. Bedenkt man noch, dass der Verfasser an der ersten Lehrerbildungs-Anstalt des Reiches Geschichte lehrt, als solcher, wie er in einem Vortrage auf dem Seminarlehrer-Tage 1891 dargethan, die Aufgabe der Vorbildlichkeit des Unterrichtes sehr ernst nimmt und wahrscheinlich durch die Kraft und Frische des gesprochenen Wortes die Hörer noch mehr in seiner Gewalt hat, als die Leser; so ist es klar, dass ihm an dieser Stelle eine ausführliche Besprechung zutheil werden muss. An Opposition kann es einem so bedeutenden, so durchaus ursprünglichen Verfasser nicht fehlen. So würden nach meinen Erfahrungen in der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“ nur wenige Capitel unangefochten bleiben; aber die Reihen würden sich oft auflösen und umbilden; die Gegner in der einen Frage würden Kampfgenossen in der anderen sein. Zum Schlusse wird jeder sagen: „Hier tönt eine gewichtige Stimme, auf die man hören muss.“

Dass Rusch zu den Unzufriedenen gehört, wissen wir bereits; doch bleibt er nicht beim Tadeln und Aburtheilen, sondern macht eine Reihe von

---

*) Vgl. Zens, in der Debatte über den Moral-Unterricht im 10. Bande des „Pädagog. Jahrb.“ Wien 1888, S. 49—53.

Verbesserungsvorschlägen, deren Ausführung er leider anderen überlassen zu wollen scheint. Doch hören wir ihn selbst.*)

Gleich Fitzga und anderen Fachmännern will er nur Volks- und Vaterlandsgeschichte mit äusserster Beschränkung oder völliger Weglassung des classischen Alterthums. Nachdem dieses, sagt er, aufgehört hat, die alleinige Quelle der Bildung zu sein, erkennt man in der Geschichte des eigenen Volkes und Staates den geeigneteren Stoff zur Unterweisung. Das alte Gymnasium schwankt in seinen Grundfesten; die Didaktik hat nachgewiesen, dass formale Bildung nicht allein Ergebnis des altsprachlichen Unterichtes sei; der geistige Zustand des Zöglings, sein Vorstellungsleben muss als Ausgangspunkt aller Belehrung dienen; diese Forderungen erfüllt besser die liebevolle Behandlung der Heimatsgeschichte, welche mehr dem Principe der Anschaulichkeit entspricht." — Diesem steht die Meinung des diesjährigen Historikertages gegenüber; derselbe hat erklärt, dass die Geschichte der Griechen und Römer an sich eine der wichtigsten Partieen der allgemeinen Geschichte sei. Man kann einwenden, der Historikertag habe bloss an die Mittelschule gedacht; die Bürgerschule brauche, nach Rusch wenigstens, keine allgemeine Geschichte. Dieselbe Versammlung hat aber weiter erkannt, dass die Geschichte der Griechen und Römer die Voraussetzung für das Verständnis unserer eigenen Geschichte sei. Rusch meint, die eigene Geschichte entspreche mehr dem Grundsatze der Anschaulichkeit; die zu Leipzig versammelten Historiker sagen, die Geschichte der Griechen und Römer sei ein in sich abgeschlossenes und verhältnismässig leicht übersichtliches Ganzes. Hier steht Meinung gegen Meinung. Auch Rusch gibt zu, dass Miltiades, Themistokles u. s. w. die Jugend stets begeistern; aber näher stehen ihr, meint er, Karl der Grosse, Friedrich Rothbart u. s. w. Man sollte aber doch glauben, dass der stärkere Eindruck auch die lehrhaftere Wirkung hätte, und Lebhaftigkeit des Eindrucks verbürgt ja gleichsam die Anschaulichkeit!

Er dürfte auch damit auf Widerspruch stossen, dass die vaterländische Geschichte ihre Überlegenheit namentlich in der Verfassungsgeschichte geltend mache; es sei gewiss schwieriger, von den Einrichtungen Solons und Servius Tullius', eine richtige Vorstellung in den Kindern moderner Bürger und Bauern zu erwecken, als von der Gauverfassung der alten Germanen, der ständischen Gliederung des Mittelalters; er sei bereit, jeden Lehrer zu bewundern, dem es gelingt, die Staatseinrichtungen Solons einem elfjährigen

*) Gustav Rusch, Zur Verbesserung des elementaren Geschichtsunterrichts. Wien 1893. Pichler.

Knaben vollkommen klar zu legen und interessant zu machen. Diese Stelle machte mich mich stutzen. In der festen Absicht, heute keine eigene Meinung zu haben, zeigte ich sie mehreren Bürgerschul-Lehrern, von denen vielleicht der eine oder der andere heute anwesend sein könnte. Einer derselben sagte: „Ich glaube diese Bewunderung ein wenig zu verdienen; aber ich will mich demjenigen demüthig zu Füssen legen, der ohne vorhergegangene Vorführung der Lykurgschen und Solonschen Verfassung eine moderne Constitution klar legen kann.“ Ein anderer meinte: „Ich selbst verstehe besser die Agenden eines römischen Consuls, als die des Bürgermeisters von Wien; wie sollte das bei Kindern anders sein?“ Ein dritter sagte: „Wenn ich den Kampf zwischen Patriciern und Plebejern und die Austragung dieses Kampfes nicht behandeln soll, dann geht mir das einfachste und bequemste Anschauungsmittel verloren, um die segensreiche Wirkung der Reform im Gegensatze zur gewaltthätigen, blutgetränkten Revolution darstellen zu können.“ Ein namhafter Pädagoge, Mitglied unserer Gesellschaft, sagte mir: „Ich bin kein Historiker; aber mir scheinen die Verhältnisse Athens einfacher zu liegen, als die im Reiche Karls des Grossen.“ Auch hier steht Ansicht gegen Ansicht.

Das Princip der Anschaulichkeit wird vom Verfasser hochgehalten, kaum wurde es jemals glänzender vertreten. „Die Anschaulichkeit“, sagt Rusch, „wird nur erzielt, wenn man das Gebiet der Geschichte nicht in Eilzügen*) oberflächlich durchfliegt, sondern auf belehrenden Spaziergängen mit Aufmerksamkeit durchwandert; die Anschaulichkeit setzt eine gewisse Ausführlichkeit voraus, die wieder thunlichste Beschränkung des Stoffes erheischt.“

Nun fragt es sich, welche Theile der Geschichte mehr geeignet sind, dem Grundsatze der Anschaulichkeit zu dienen. Der Verfasser nennt Plutarch, Herodot, Livius „Muster anschaulich-ausführlicher Geschichtserzählung, Quellen, die mit der Lebendigkeit von Augenzeugen sprechen, auf Grund deren sich ohne Mühe ein geschichtlicher Unterricht gestalten lässt, der nachhaltig und tief auf die Jugend wirkt.“ Und auf diese Muster sollen wir verzichten? Der geistreiche, offenbar mit classischer Bildung gesättigte Verfasser wird kaum bestreiten, dass ein junger Lehrer durch nichts besser Geschichte vortragen lernt, als durch die Lectüre entsprechender Bearbeitungen; die schönen Darstellungen von Homer und Herodot durch Professor Willmann, dann das durchwegs anziehende „Lesebuch aus Livius“ von dem Gymnasial-Director Dr. Loos werden namentlich von jenen Lehrern

---

*) Er spricht einmal von Nachteilzügen, in denen man im Laufe eines Schuljahres von den Phöniciern zur Wiener Weltausstellung rast.

verschlungen werden, denen eine classische Sprachbildung nicht zutheil geworden ist; warum sollte ihnen nicht Gelegenheit geboten werden, ihre Schüler wieder an denselben Stoffen zu erheben, an denen sie sich selbst begeistert haben? Wer jemals den Eindruck beobachtet hat, den Herodots Schilderung der Schlacht bei Salamis oder Livius' Erzählungen des Siegeszuges Hannibals durch Italien auf die lauschende Jugend gemacht, dem wird es schwer werden, dieses Mittel der Belehrung und Begeisterung einfach beiseite zu schieben. Die alten Geschichtschreiber in ihrer naiven und kraftvollen Einfachheit bereiten ganz vortrefflich für das Verständnis der weit verwickelteren modernen Verhältnisse vor und erleichtern deren Verständnis. Daneben bleiben die Vorschläge des Verfassers, auf die Quellen vaterländischer Geschichte zurückzugreifen, in ihrem grossen Werte anerkannt. Es ist ein glücklicher, meines Wissens ganz neuer Einfall, die Geschichte eines Truppenkörpers zu behandeln. „Wie ein Zeuge der grossen Weltbegebenheiten, wie eine mithandelnde Person lebt das heimatliche Regiment vor den Augen der Kinder! Nicht nur, dass die Heldenthaten einzelner einen gewaltigen Eindruck machen; auch die grossen Ereignisse der Weltgeschichte treten dem Sinn des Zöglings näher, setzt man sie mit dem ihm bekannten Regimente in Beziehung; es wächst das Interesse an dem Feldherrn, der es geführt, und an die grossen Ereignisse, an denen es mitgewirkt.“ Rusch will eine wirkliche, innere Anschauung erzielen und bezweifelt mit Recht den Wert von Bildern, Modellen, Münzen, Museen für den Geschichtsunterricht; durch solche äussere Mittel entwickelt sich nicht die Anschauung an appercipierenden Vorstellungen, und es wird daher damit den Forderungen der Pädagogik nicht Genüge gethan. Er meint, wenn wir nach der Idee des Homunculus von Hamerling die vergangenen Zeiten an einem entfernten Fixstern, wohin das Licht von der Erde erst nach Jahrtausenden dringt, studieren könnten, so hätte das für uns doch keinen Wert, weil man die Menschen nun handeln sähe, ohne die Einsicht in ihr Seelenleben zu erhalten. Man kann nicht drastischer jene Genügsamkeit mit Scheinwissen verurtheilen, die das Ergebnis des Geschichtsunterrichtes zu sein pflegt.

Äussere Behelfe von Wert sieht er in der Betrachtung heimatlicher Gegenstände und zeitgenössischer Geschehnisse, z. B. eine Erklärung des Kölner Domes an der Ortskirche, der Turniere an einem Schützenfeste, der historischen Denkmäler an öffentlichen Plätzen u. s. w. Er empfiehlt starke Betonung historischer Beinamen: der Stifter, der Fromme, der Katholische; charakterisierende Aussprüche: „des Lagers Abgott und der Länder Geissel“, endlich die historische Anekdote, den „Treppenwitz der Weltgeschichte“. Alle diese sich selbst empfehlenden Rathschläge werden durch-

prächtige Beispiele beleuchtet und begründet; der enge Rahmen eines Vortrages verbietet sie vorzuführen; möchten sie gründlich gelesen werden!

Rusch hasst die Phrase, die nichtssagende, langweilige Allgemeinheit: „Er sorgte für Cultur, er ordnete die Verhältnisse, ... brachte eine völlige Umgestaltung der bisherigen Lebensweise hervor“. In der That, was denkt sich ein Kind unter solchen Sätzen? Sie kommen oft genug in den Schulbüchern vor und fördern ganz ausserordentlich das gedankenlose Schwätzen. Er will, dass die Schüler wenig, aber das Wenige gründlich lernen, das sie daraus das Verständnis für die Gegenwart und ihre Cultur gewinnen; das Gewonnene soll lebendig im Bewusstsein bleiben; so soll auch die Verfassungskunde das sichere Ergebnis des gesammten Geschichtsunterrichtes, nicht der Anhang desselben werden; die Culturgeschichte finde ihren Platz. Der Anhang, bestehend aus Prüfungsfragen, zeigt deutlich, wo der Verfasser hinaus will; die Geschichte soll lehren, die Jetztzeit zu verstehen und in ihr die richtige politische Stellung zu nehmen. In dreizehn Capiteln wird der bürgerliche Unterricht hehandelt. Die Lücken, die der den politischen Kampfplatz betretende Mann empfindet, erzeugt den Ruf nach Unterweisung, die übrigens dem Principe der Pädagogik entspricht, wonach der Lehrstoff mit dem Leben verknüpft werden und letzterem appercipierende Vorstellungen entnehmen soll. Bei den Humanisten beginnend, führt er aus allen Zeiten einschlägige Bestrebungen und Erörterungen vor, wobei er eine verblüffende und meinen Neid erregende Belesenheit an den Tag legt und auch der Arbeiten der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“ ehrend gedenkt. Die Ablehnung des Moralunterrichtes nach dem Muster der „Instruction morale et civique“ von Laloi rechnet er uns als Verdienst an; die Moral- und Verfassungslehre „soll nicht gelehrt, sondern erlebt werden, d. h. aus der gesammten Belehrung hervorgehen. Auch hier ist ihm die Anschaulichkeit Herzenssache; die Rechtspflege des sechzehnten Jahrhunderts kann an Michael Kohlhaas von Kleist veranschaulicht werden, die Wehrverfassung an einer Schlachtenschilderung. Klarlegung der Rechtsbegriffe, Pflege des Rechtssinnes, Klarheit über die nothwendige Gliederung der menschlichen Gesellschaft können durch Lectüre geeigneter Schriften erzielt werden; solche erscheinen in dem Buche angeführt und besprochen. Wer das alles sorgsam in sich verarbeitet, hat ein schönes Stück Selbsterziehung geleistet und wird der Jugend damit nützlich sein. Die unter dem Titel „Lesefrüchte“ beigegebenen Aphorismen sind ein schier unermesslicher Born der Anregung.

Die concentrische Methode nennt Rusch eine üble Frucht des didaktischen Encyklopädismus, der wohl Wissen, aber nicht eine charaktervolle Gesinnung und ein nachhaltiges Interesse erziele. Wenn man alljährlich den chronologischen Gang der Cultur-Entwickelung durcheilt, können wir uns mit dem Stoff nicht eingehend beschäftigen. Nun verweist man auf die Wiederholung des nächsten Jahres. Aber wie kann, fragt er, das wiederholt werden, was nicht recht gelernt wurde? Wie ganz anders, wenn jedem Schuljahre zusnmmeugehörige Gebiete zugewiesen würden! Er beweist an Beispielen die Nothwendigkeit des geordneten Nacheinander, weil daran der ursprüngliche Zusammenhang der Ereignisse, die lehrreichste Frucht des Geschichtsunterrichtes klar gemacht werden kann. Die verschwindend kleinen Gaben geben keine Nahrung und verzetteln die geistige Kraft. Er nennt den Vorgang eine unnatürliche Zerreissung zusammengehöriger Stoffe; es sei in demselben kein leitender Grundsatz zu entdecken; am wenigsten der: vom Leichten zum Schweren. Oder ist, fragt er, die Thätigkeit Josefs II. zur Hebung des Handels leichter zu verstehen, als die Aufhebung der Leibeigenschaft? Oder die Schlacht bei Aspern verständlicher als die Thaten Hofers? Warum diese Stoffe in verschiedenen Classen? „Wie der Baumeister ein Gebäude nicht so aufführt, dass er die Mauern zunächst nur dünn und gebrechlich anlegt und erst allmählich durch neue Lagen von Ziegeln verstärkt, so muss auch in der Schule alles fest und sicher geboten werden; wir wollen nur einfache Häuser mit wenig Räumen, aber sicher und fest". Wem leuchtet nicht die Richtigkeit dieses Satzes ein, und wer wünscht nicht, dass derselbe bald Beachtung finde?

Rusch lässt den Lehrern eine freundliche Beurtheilung zutheil werden; die Fruchtlosigkeit ihrer Bemühungen setzt er auf Rechnung des Lehrplanes. „Dass in unserem geschichtlichen Unterrichte vieles krankt, steht ausser allem Zweifel. Vor allem gilt es Prüfung, richtiger Schaffung eines Lehrplanes; denn was wir in unseren Volksschulen so nennen, das hat wohl auf diesen Namen kaum ernstlich Anspruch."

Sollte ich das Buch noch empfehlen? Ich bin ein schlechter Interpret, wenn es sich nach dem vorgeführten knappen Auszuge nicht selbst empfohlen hat. Jeder Freund unterhaltender Belehrung und belehrender Unterhaltung wird immer wieder gern darnach greifen. Ich bringe hiermit demselben meine Huldigung dar; ich sehe in ihm die Morgenröthe für das hier behandelte Fach.

Zum Schlusse muss ich einer wertvollen Arbeit von eigenthümlichem

Gepräge Erwähnung thun, es ist die einem Sammelwerke*) zugehörige „Methodik des Unterrichtes der Geschichte“ von Director Dr. E. Hannak. Die „Wiener pädagogische Gesellschaft“ darf an einem Werke nicht gleichgiltig vorübergehen, dessen Verfasser sich um dieselbe, wie um den Unterricht in der Geschichte so grosse Verdienste erworben hat. Der warme Ton, in dem an die Berufsfreudigkeit und volle Hingabe appelliert wird, die glühende Begeisterung für Bildung und Aufklärung des Volkes, der feste Glaube an den hohen Wert der Geschichte als Bildungsmittel, diese Eigenschaften des Buches machen es zu einem höchst lesenswerten.

Es ist nicht etwa ein „Reformwerk“ im Sinne der besprochenen Arbeiten, sondern eine Art Zusammenfassung alles dessen, was sich über Methodik des Geschichtsunterrichtes sagen lässt, berechnet als Lehrbuch für Beflissene der Lehrkunst, aber doch auch nutzbringend für den Veteranen des Faches, der in langjähriger Übung Gefahr läuft, der Einseitigkeit zu verfallen. Dass der Verfasser den Stoff wie selten jemand beherrscht, dass er mit der an ihm gewohnten logischen Schärfe der Sache zu Leibe geht, seine Darstellungen klar und übersichtlich gliedert, nimmt gewiss nicht wunder.

Die ausserordentliche Fülle von Lernmaterial, was Geschichtswerke, Methodenbücher, Quellenbücher, Lehrmittel verschiedenster Beschaffenheit u. s. w. betrifft, bringt den strebsamen Lehrer vielleicht in Verlegenheit; hat er doch schon mit der vollen Bewältigung des Büchleins selbst genug gewonnen! Die aufgestellten Grundsätze werden durch so zahlreiche Beispiele erläutert, dass die Besorgnis entsteht, der Lehrer-Novize könnte beim Unterrichte zu tief in die Vorrathskammer des Wissens greifen und das unmöglich machen, was der Verfasser unter Verarbeitung versteht, nämlich „dass der dargebotene und mittels des Gedächtnisses festgehaltene Stoff einer logischen Analyse unterzogen wird, um aus demselben neue logische Synthesen zu gewinnen“. Mit vollem Rechte empfiehlt die Vorrede die „Methodik“ auch Lehrern höher organisierter Lehranstalten; gerade diese werden den reichen Schatz vollends heben und ausmünzen können, aber die Bürgerschule dürfte kaum imstande sein, nach den gebotenen Anweisungen zuerst chronologisch-progressiv, dann wiederholend-regressiv vorzugehen, synchronistische und genealogische Tabellen zu entwerfen, dann die Geschehnisse nach den räumlichen Verhältnissen zu wiederholen u. s. w. Und das alles soll nach dem concentrischen Lehrgange geschehen, dem sich der Verfasser wie einem Verhängnisse

*) Lehrbuch der speciellen Methodik für die österreichischen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten, redigiert von Dr. W. Zenz. Wien, Hölder.

unterwirft, trotzdem er ihm nicht viel Rühmliches nachsagt. Erquickend wirken die Anregungen, das historische Volkslied, Ortsnamen von geschichtlicher Bedeutung, Denkmäler u. s. w. als Anschauungs- und Belebungsmittel zu verwenden; mit historischen Bildnissen hat man bei minder vorgeschrittenen Schülern nicht viel Erfolg. Auch die Heranziehung der Privatlectüre zum Geschichtsunterrichte ist klar ausgeführt und mit reichem Material versehen. Besonders beherzigenswert scheint mir der Abschnitt zu sein, der den Lehrer in den Dienst der Geschichtsforschung stellt; durch diese Anregung soll derselbe auch in sich selbst geschichtlichen Sinn wecken, ihn für alles Wahre und Gute begeistern, damit er in die Herzen der Jugend den Keim für alle bürgerlichen und gesellschaftlichen Tugenden lege und dem Staate wackere Bürger erziehe.

Trotz aller wertvollen Vorarbeiten ist dieses Fach, nämlich die Geschichte, das einzige unter den Schulgegenständen, dem die feste Grundlage fehlt; für den Leseunterricht hat Vogel, für das Rechnen Grube, für die Naturkunde Lüben, für die Himmelkunde Pick diese sichere Grundage geschaffen; nur die Geschichte harrt noch des Erlösers; vielleicht ist es einer der heute hier genannten Schulmänner; auf keinen Fall möge sich ein Unberufener zu dem Erlöserwerke herandrängen; soll dieses gelingen, so muss eine umfassende pädagogische und fachwissenschaftliche Bildung vorhanden sein, welche, die reformatorische Fähigkeit vorausgesetzt, dieser Kraft und Schwung verleihen. Weil aber jeder Mann das Product seiner Zeit ist, so wäre es Sache der „Wiener pädagogischen Gesellschaft", an den Vorarbeiten mitzuwirken, das Material zu sichten und zu vermehren. Die jetzige Leitung unserer Gesellschaft ist befähigt, uns gerade auf diesem Gebiete zu führen. In planmässiger Weise könnten die Fragen der Einbeziehung oder Ausscheidung der Geschichte des Alterthums, des Ausgangspunktes der vaterländischen Geschichte, der Behandlung der Culturgeschichte, der der Jetztzeit, des concentrischen Lehrganges, der Anlage der Lehrtexte u. s. w. behandelt und einer Lösung zugeführt werden; vielleicht finden sich in unserer Mitte richtige Ideen über Anschauungs-Mittel, vielleicht erweitern wir den Lehrstoff durch Herbeischaffung minder bekannter Stoffe aus der Reichs-, Landes- und Stadtgeschichte; niemand von uns wird sein Licht verbergen wollen.

Mögen andere draussen kämpfen und toben, sich in blutigem Hasse verzehren im Widerstreite der Interessen des Augenblicks — wir wollen hier in friedsamer Arbeit den Bedarf kommender Tage herbeischaffen. Unser ist die Zukunft, arbeiten wir für dieselbe!

V.

Der logische Aufbau beim Unterrichte in der Elementar-Mathematik.

Vorgetragen am 13. Jänner 1894 von Dr. ADOLF JOSEF PICK.

Im verflossenen Vereinsjahre haben wir einen sehr verdienstlichen Vortrag gehört, der uns gezeigt hat, wie viel unsere Unterrichtsweise es an einer doch so nothwendigen Berücksichtigung der logischen Gesetze fehlen lässt. Es wurden uns da aus verschiedenen Unterrichtsfächern Beispiele unlogischer Erklärungen, unlogischen Verfahrens beim Unterrichte und unlogischer Bezeichnungen vorgeführt.

Ich nehme heute Ihre Aufmerksamkeit nach einer ähnlichen Richtung in Anspruch. Ich will jedoch nicht einzelne logische Fehler und Ungeheuerlichkeiten vorführen; ich will vielmehr, allerdings nur in kurzen Andeutungen zeigen, wie sich nach meiner Meinung eine g a n z e Wissenschaft logisch aufbauen sollte. Denn es ist meine feste Überzeugung, dass es bei einem wirklich bildenden, d. h. zu eigenem Denken führenden Unterrischte eines logischen Aufbaues der ganzen Materie eines Faches bedarf. Der Schüler muss, nachdem ihm ein ganzes Wissensgebiet vorgeführt worden, ein logisches Skelet desselben im Kopfe tragen. Dass dies in dem Unterrichte in der Wissenschaft, die man ein Exempelbuch der Logik zu nennen liebt, nämlich in der Mathematik, nicht der Fall ist, wird man wohl nicht bestreiten. Untersucht man daraufhin unsere Lehrtexte, so findet man, dass die einen dem logischen Gange förmlich Hohn sprechen, bei andern ist dies weniger der Fall; aber — wo finde ich die Schüler, denen der logische Aufbau der Mathematik klar ist? Zum Theil liegt der Grund darin, dass bei uns ein wahrer Wettlauf besteht, einen solchen Lehrtext um einige Seiten kürzer zu machen, um so s c h e i n b a r der Überbürdung entgegenarbeiten; wobei man aber immerhin inhaltlich recht viel hineinpressen möchte. Dies gehört jedoch in ein anderes Capitel, in das, wie Bücher abzufassen seien, die man dem Schüler in die Hand gibt. Hierüber will ich nicht sprechen; es wäre jedoch eine dankenswerte Arbeit, wenn sich ihr jemand unterziehen wollte.

Wenn ich hier von einem einzelnen Gegenstande spreche, so ist es mir wahrlich nicht allein um die Mathematik zu thun. Ich habe stets den ganzen Menschen im Sinne. Wer selber nach Bildung strebt und wer Schüler bilden will, dem muss der Ausspruch der geistreichen Rahel vor Augen schweben: „Jedes erinnert mich an alles."

Ich gehe also zum eigentlichen Thema über.

Wenn man beurtheilen will, was aus einem Lehrfache und wie es vorgenommen werden soll, hat man sich vor allem zu fragen, welches sind die Eigenthümlichkeiten desselben im Vergleich mit anderen Disciplinen. Zwar bleibt unbestritten, dass bei einem richtigen Unterrichte jeder Gegenstand fördernd auf alle Seiten des menschlichen Geistes wirkt, aber nicht jeder auf alle in gleichem Grade.

In jener Zeit, in der ich philosophische und mathematische Vorlesungen hörte, galt noch ziemlich allgemein die Ansicht, dass es aprioristische Wissenschaften, Mathematik und Philosophie wurden dazu gerechnet, gebe. Man stand auf dem Kant'schen Standpunkt, dass sich in unserem Geiste synthetische Urtheile a priori bilden. Man fand, dass zwar nichts in unserem Geiste sein könne, was nicht durch die Sinne zunächst angeregt werde, aber man nahm an, dass die Bearbeitung der unserem Geise zugeführten Begriffe a priori etwas anderes sei als die a posteriori. Mit anderen Worten, man sah die mathematische Induction und Deduction als etwas anderes an, als jene der Erfahrungswissenschaften. Heutzutage wird die Sache, namentlich angeregt durch englische Forscher, etwas anderes angesehen. Man will zwischen der mathematischen und naturwissenschaftlichen Induction und Deduction einen Unterschied nicht recht gelten lassen, obzwar man die erstere für die vollkommenste hält. Ich gestehe, dass ich mich in diese Anschauung nicht einzudenken vermag, dass ich es z. B. unbegreiflich finde, wie man aus einer noch so weitgehenden Induction von durch die Sinne allein wahrgenommenen Thatsachen zur Deduction des Begriffes einer irrationalen Zahl gelangen könnte. Ich lasse dies aber auf sich beruhen; es ändert nichts an dem, was ich mir auseinanderzusetzen erlaube.

Worin liegt nun das Eigenartige der Mathematik? Es liegt:

1. In der vollkommenen Ausnahmslosigkeit ihrer Definitionen.

2. In dem Streben, diese Definitionen aus ihrem Inhalte selbst mit klarem Bewusstsein zu erweitern.

3. In der Vollständigkeit der Durchführung ihrer Deductionen.

4. In dem Drange nach gesetzmässiger Reihenbildung und dem Verlaufe dieser Reihen ins Unendliche.

5. In den Umkehrungssätzen.

Ich muss noch besonders hervorheben, dass eigentlich jedes arithmetische Verfahren, jedes Rechnen immer nur mit zwei Zahlen geschieht. Wenn man, um ein recht einfaches Beispiel zu wählen, beim Anblick der Addition $76 + 7 + 3$ sagt die Summe ist gleich 86, so ist dies nur Folge der Übung. Wir haben selbstverständlich gerechnet $7 + 3 = 10$, $76 + 10 = 86$.

Was nun erstens die Ausnahmslosigkeit mathematischer Definitionen anbelangt, so ist klar, dass hier ein wesentlicher Unterschied zwischen der Mathematik und andern Wissenszweigen besteht. Wenn wir definieren: Multiplicieren heisst, eine Summe gleicher Summanden bilden, so gestattet dies keine Ausnahme; denn das Multiplicieren mit dem Multiplicator eins ist schon eine Erweiterung des Begriffes. Nehmen wir aber z. B. die Definition des Objects, so wird man wohl häufig in Verlegenheit kommen, ob ein Satzglied als Object oder Umstand anzusehen ist, namentlich, wenn es sich um zwei Sprachen handelt. Ja selbst die verschiedenen Arten der Objecte wird man nicht consequent durchführen können; ich erinnere beispielsweise an: Ich folge dir und sequor te.

Nicht minder wesentlich ist die Verschiedenheit der Begriffserweiterung. Nehmen wir an, ein Zoologe hätte die Thierwelt eines beschränkten Gebietes, sagen wir des europäischen Binnenlandes, gründlich und wissenschaftlich untersucht, so würde er zu dem Begriffe der Säugethiere, der Vögel u. s. w. gelangen und eine correcte Definition der Classe der Säugethiere und der Vögel aufstellen, welche alle wesentlichen Merkmale der beiden Classen enthalten und sie vollkommen von einander sondern würde. Zu den wesentlichen Merkmalen der Säugethiere wird er gewiss auch ihre Behaarung rechnen. Wird er nun die Wale kennen lernen, so wird er finden, Behaarung ist kein wesentliches Merkmal der Säugethiere, und den Begriff erweitern. Aber diese Erweiterung ist eine rein zufällige, nicht aus der Natur des früheren Begriffes sich ergebende. Hätte er statt eines Wales ein Schnabelthier kennen gelernt, so hätte er (vom Eierlegen sehe ich ab) das Merkmal: Mund mit Zähnen und Lippen, das er gewiss als ein wesentliches, die Säugethiere und Vögel trennendes angesehen hat, fallen lassen müssen. Wie ganz anders verhält es sich schon mit der Erweiterung der Multiplication, wenn man diese auch nur auf Multiplicationen mit Eins und Null ausdehnt.

Die vollständige Durchführung des Inductionsbeweises. Wenn wir durch sorgfältige Untersuchung der Beobachtungen zu der Einsicht gelangt sind, dass sich mehrere Planeten in Ellipsen um die Sonne bewegen, wie Kepler zunächst am Mars gezeigt, so halten wir uns für berechtigt zu vermuthen, dass dies auch bei den übrigen der Fall sein werde. Wir finden

unsere Vermuthung durch weitere Beobachtungen bestätigt. Es gelingt uns dann zum Newtonschen Gravitationsgesetz aufzusteigen, und wir sprechen, namentlich nachdem sich dasselbe auch an Doppelsternen bewahrheitet hat, nicht mehr hypothetisch, sondern als ganz evident den Satz aus: Ein Weltkörper bewegt sich um seinen Centralkörper in einer Ellipse, genauer: Die Weltkörper bewegen sich um ihren gemeinschaftlichen Schwerpunkt in einer Kegelschnittlinie. (Ich sehe hier von den sogenannten Störungen ab.) Und doch: der Komet Enke und andere wollen sich diesem Gesetze nicht ganz fügen. Wir werden trotzdem daran nicht zweifeln, sondern setzen wieder Kräfte voraus, welche diese Abweichung bewirken, etwa Widerstand des Mittels oder elektrische Kräfte. — Ich will noch einen einfacheren und noch weniger einer Ausnahme unterliegenden Fall betrachten. Wir haben durch Versuche an einer grössern Zahl von Körperpaaren gefunden, dass sich durch Reibung einer derselben positiv, der andere negativ elektrisch zeigt. Wir sprechen dies als allgemeines Gesetz aus, und kein Physiker zweifelt an der Wahrheit. Er hält sie für so sicher, wie das Einmaleins.

Fragen wir, worin liegt in diesen und ähnlichen Fällen das Überzeugende? Von frühester Kindheit an lernen wir zunächst roh, dann streng wissenschaftlich meist sehr complicierte Vorgänge kennen, welchen andere Vorgänge folgen. Bei wissenschaftlicher Untersuchung gelingt es uns zu unterscheiden, ob diese Aufeinanderfolge eine solche ist wie Tag und Nacht, wo die eine die andere nicht veranlasst trotz ihrer jedesmaligen Aufeinanderfolge, oder ob die zweite nothwendig aus der ersteren folgt. Bei einer unzählbaren Menge von Erscheinungen finden wir nun, dass gewissen Erscheinungen immer und immer bestimmte andere folgen und nennen sie Ursache und Wirkung. Wir machen dann bewusst oder unbewusst den Inductionsschluss: jede Erscheinung hat ihre Ursache, tritt die veranlassende Erscheinung ein, so muss ihr die Wirkung folgen. Es gibt in der That gar keine naturwissenschaftliche Induction von solcher Kraft wie die für die Ursächlichkeit der Erscheinungen, weil, wie John Stuart Mill ganz richtig bemerkt, jede Induction, die sich bewahrheitet, zugleich eine Induction für Ursächlichkeit ist; sie ist eine aus allen andern Inductionen hervorgegangene Induction.

Wenn wir also schliessen: die Planeten bewegen sich alle, sowohl die schon bekannten, als auch die noch unbekannten, in Ellipsen, oder von jedem Paar nur etwas materiell verschiedenen aneinander geriebenen Körpern wird der eine positiv, der andere negativ elektrisch, so ist eigentlich unser Schluss folgender: In der Natur herrscht Gesetzlichkeit, Ursächlichkeit; bei einer sehr grossen Anzahl von Fällen haben wir das oben ausgesprochene Gesetz

gefunden; es muss auch in allen andern Fällen gelten. Aus der Erscheinung selbst haben wir die Sicherheit für alle noch ununtersuchten Fälle nicht gewonnen, und wir werden meist, wenn wir vorsichtige Denker sind, stillschweigend oder offen hinzufügen: für unsern begrenzten Raum und unsere begrenzte Zeit; auf die Unendlichkeit unsern Schluss auszudehnen, werden wir uns wohl hüten. Betrachten wir dagegen den mathematischen Inductionsbeweis, in welchem wir von n-Fällen auf $n+1$, oder von n und $n+1$-Fällen auf $n+2$ schliessen; nehmen wir beispielsweise den einfachsten Satz: n-Factoren geben in jeder Ordnung dasselbe Product, so ist er, weil die Richtigkeit der folgenden Fälle direct aus den vorangehenden folgt, über alle Zweifel erhaben. Er muss gelten, wo immer es auch in der Unendlichkeit Zahlen und Multiplicationen gibt.

Die Reihenbildung. Haben wir in der Physik die uns bekannten Körper inbezug auf ihre Wärmeleitung (oder Elektricitätsleitung u. dergl.) untersucht, so fühlen wir den Drang, dem wir auch folgen, sie in eine Reihe zu ordnen. Wie ist diese Reihe beschaffen? Wächst jedes folgende Glied gesetzlich? Können wir die Quantität der folgenden Glieder nach irgend einem Gesetze aus den vorhergehenden erschliessen? Können wir die Reihe ins Unendliche fortsetzen? Nein, wohl aber wohnt einer jeden mathematischen Reihe, wie schon der einfachen Zahlenreihe, die strengste gleichartige Gesetzmässigkeit in der Aufeinanderfolge der Glieder inne und verläuft fast ausnahmslos ins Unendliche.

Umkehrungssätze kommen in den andern Wissenschaften gar nicht oder fast gar nicht vor; sie sind eine Eigenthümlichkeit der Mathematik.

Inwieweit das Angeführte im Rechenunterrichte berücksichtigt werden soll und kann, habe ich versucht, in meinen Rechenbüchern anzudeuten. Was für „fata“ diese gehabt haben, darüber muss ich schweigen, doch habe ich die Genugthuung, dass sie von Lehrtextverfassern nicht unbenützt geblieben sind, ja dass sogar die ministeriellen Instructionen für Gymnasien sie berücksichtigt haben, natürlich ohne von deren Autor Notiz zu nehmen.

Ich will also gleich zum eigentlichen mathematischen Unterricht und zwar zunächst zur Arithmetik übergehen.

Hat man zur Einführung an einem recht einfachen Beispiel, etwa der Formel für die Interessenrechnung, den Sinn und Zweck algebraischer Operationen zu einigem Verständnis gebracht, so beginnt man mit den Rechnungsoperationen.

Hier muss gleich bemerkt werden, dass der erste Begriff, den wir von der Zahl erlangen, der der Cardinalzahl ist. Uns bedeuten die Zahlen zunächst genau bestimmte Mengen. Dies beweisen schon die Be-

zeichnungen für dieselben in den verschiedenen Sprachen. Immer sind die Ordinalzahlen von den Cardinalzahlen abgeleitet. Es ist also durchaus verfehlt, mit der Zahlenlinie zu beginnen, um an ihr den Begriff entgegengesetzter Grössen vorweg zeigen, besser gesagt, in die Mathematik hinein escamotieren zu können.

Wir kommen zur Addition. Addieren heisst, wie schon der Name sagt (addo, ich gebe zu) nach dem ursprünglichen Sinne, zu etwas, das schon da ist, etwas hinzugeben. $a + b$ heisst also, zu der schon vorhandenen Zahl a die zweite b dazugeben. Wir können a den Augend (numerus augendus), b den Addend (numerus addendus) nennen. Das Resultat heisst Summe. Wir haben nun zu zeigen, das die genannten Zahlen Augend und Addend ohne Wertänderung der Summe mit einander vertauscht werden können. $a + b = b + a$.

Dies ist wohl an sich so klar, dass wir es als Axion ansehen könnten. Nichtsdestoweniger thut es noth, dabei zu verweilen; denn in dem Geiste des Schülers hat sich dies als Wahrheit aus einer keineswegs überzeugenden, höchst unvollständigen Induction festgesetzt. Man muss aber dem Schüler klar machen, dass, wenn er zeitlebens Addition zweier Zahlen in beiden Ordnungen vornehmen und sich von der Gleichheit der Summen überzeugen würde, diese Zahl doch gegen die unendlich grosse Anzahl der Möglichkeiten verschwindet. Das Gesetz den Schülern klar zu machen ist so einfach, dass ich Anstand nehme, darüber zu sprechen, und doch finde ich die Klarlegung in keinem Buche und habe noch nie von einem Schüler gehört, es sei in der Schule gemacht worden. Denke dir eine bestimmte, sonst beliebige Anzahl von Einheiten irgend welcher Art, so kannst du dir dieselbe durch einen Kugelhaufen versinnlichen. Zu diesen soll eine andere Anzahl Einheiten, natürlich derselben Art, hinzugefügt werden. Es ist klar, dass dann immer dieselben also die gleiche Anzahl von Kugeln beisammen liegen, ob man den zweiten Kugelhaufen zum ersten, oder den ersten zum zweiten schiebt. Daher geben wir dem Augend und Addend auch den gemeinschaftlichen Namen Summanden oder Posten.

Hiemit wäre, darauf sind die Schüler aufmerksam zu machen, die Aufgabe der Addition absolviert. Denn die gefundene Summe ist eine Zahl, mit der wir wieder weiter rechnen können. Da wir aber $a + b$ nicht als einfache Zahl darstellen können, so erwachsen sogleich für die Addition die weiteren Aufgaben, wie man eine einfache Zahl zu einer Summe, wie zu einer einfachen Zahl eine Summe und wie zwei Summen addiert und schliesslich noch der specielle Fall, wenn mehrere Summanden gleich sein sollten. Man

kommt so schliesslich zur Addition von ähnlichen Polynomen, vorläufig allerdings mit lauter additiven Gliedern.

Erlauben sie mir hier gleich die Bemerkung, der Weg scheint weit, aber ich kann versichern, dass ich ebensowohl im Privatunterricht, als auch, soweit ich mich frei bewegen konnte, an den beiden Anstalten für Lehrer und Lehrerinnen diesen scheinbar weiten Weg gegangen bin und — mit dem besten Erfolge.

Subtraction. Bei dieser muss vor allem den Schülern klar gemacht werden, dass sie eine Umkehrungsrechnung ist und dass es von jeder directen Rechnung zwei Umkehrungsrechnungen gibt, welche dem Sinne nach immer verschieden sind. Dass die beiden ihrem Sinne nach so verschiedenen Subtractionen inbezug auf die Resultate gleich sind, muss eben klar gelegt werden. Sind die Sätze, wenn $a - b = d$, so ist $a = b + d$ und $b = a - d$ klar gelegt, so wird man, was die Schüler nach einigen Fragen selber finden, überlegen, welche verschiedenen Fälle man zu unterscheiden hat, und auch zeigen, dass man zur Addition zurückkehren muss, da es nothwendig ist, auch Additionen ausführen zu können, in welchen Differenzen vorkommen.

In ganz analoger Weise wird man mit der Multiplication und Division verfahren, wobei man bei letzterer wieder die beiden Divisionen scharf zu sondern hat und immer voraussetzt, dass die Division ausführbar, also der Divisor im Dividend ohne Rest enthalten ist, widrigenfalls man den Quotienten nur näherungsweise angeben kann, da hier Brüche noch auszuscheiden sind.

Der nun kommende Abschnitt enthält die Einführung des Begriffes entgegengesetzter Grössen in die Mathemathik. Hat diese Einführung erst den stolzen Aufbau der höheren Mathemathik ermöglicht, so ist anderseits die Behandlung dieses Abschnitts, d. h. die Art, wie diese Grössen in die Elemente unlogisch eingeführt wurden und werden, nicht wenig Schuld daran, dass die Mathemathik oft für talentierte, geistreiche, auf andern Gebieten correct denkende Leute ein unleidliches Studium ist. Ich leite den Abschnitt so ein:

Wenn wir den Begriff der Summe und Differenz ins Auge fassen, so finden wir, dass wir häufig da, wo wir nach einer Summe fragen, eine Subtraction, und da, wo wir nach einer Differenz fragen, eine Addition machen müssen. Z. B. A und B unternehmen gemeinschaftlich ein Geschäft, wozu A 6000 fl. Capital, B dagegen 2000 fl. Schulden mitbringt. (Der Fall lässt sich denken, wenn ein Erfinder, den die Experimente 2000 fl. kosteten, sich mit einem Capitalisten zur Ausnutzung seiner Erfindung verbindet.) Wie gross ist ihr Geschäftscapital? Hier fragen wir nach einer Summe, und doch ist das Geschäftscapital 6000 fl. — 2000 fl. = 4000 fl.

Ferner: A und B unternehmen jeder für sich ein Geschäft, A mit 6000 fl. Capital, B mit 2000 fl. Schulden; ein Fall, der heutzutage noch leichter möglich ist. Um wie viel ist das Geschäftscapital des A grösser im Vergleich mit dem des B. Das ist eine Subtraction, und doch müssen wir rechnen 6000 fl. + 2000 fl. — 8000 fl.

Fragen wir, worin liegt die Eigenthümlichkeit, welche die Rechnungsoperationen in ihre Gegensätze umkehrt? Offenbar nicht in den Zahlen als Quanta, vielmehr in ihrer Qualität, in der gegenseitigen Beziehung, die eine solche ist, dass sich zwei solcher Quanta, wenn sie zusammenwirken, gegenseitig stören, sich, insofern sie ihrem absoluten Werte gleich sind, ganz, wo nicht so weit aufheben, als sie gleich sind, wobei nur die grössere mit ihrem Überschusse wirkt. Das Entgegengesetzte tritt ein, wenn sie sich entgegenwirken.

Bei sämmtlichen discreten Grössen, gleichviel ob sie mit einer natürlichen oder mit einer künstlichen Einheit gemessen werden, kann sich ein solcher Gegensatz nur durch eine künstliche Complication herausstellen und nur durch einen Kunstgriff in die Rechnung eingeführt werden. Denn 20 Münzstücke sind eben 20 Münzstücke, 8 Äpfel sind eben 8 Äpfel. Ein Gegensatz der Art, dass zwei Äpfel, die zusammenkommen, sich annullieren sollten, ist undenkbar. Versetzen wir uns in den Urzustand des Verkehrs der Menschen, so wird ein Neger, der 20 Kauri hat, und der ein Stück Salz, das einen Wert von 30 Kauri repräsentiert, kaufen will, das letztere eben nicht kaufen können. Erst wenn durch häufigeren Verkehr sich der Begriff des Borgens entwickelt hat, wird er es kaufen können, und dann erhält man die mit Gegensatz behafteten Grössen „Vermögen und Schulden“.

Anders bei continuierlichen Grössen, Raumgrössen, Zeitgrössen, Grössen der Naturkräfte. Diese bestehen nicht aus einzelnen, selbständig existierenden Einheiten; sie stellen einen nach zwei Seiten ins Unendliche verlaufenden Verfluss dar. Wollen wir diese dem Calcül unterziehen, bleibt uns nichts übrig, als in ihrem unendlichen Verfluss einen Punkt als Anfangspunkt der Zählung anzunehmen und mit einer willkürlichen (künstlichen), wenn auch feststehenden Einheit zu messen. Nehmen wir als Beispiel die Temperatur. Will ich sie der Rechnung unterziehen, so muss ich irgend eine Temperatur als Anfangspunkt der Zählung annehmen. Dann aber sind die Temperaturgrade oberhalb und unterhalb jenes Anfangspunktes gleich reell. Dieser Anfangspunkt der Zählung, diese Null ist aber etwas ganz anderes als die Null bei discreten Grössen. Letztere ist das absolute Nichts, inbezug auf die zu zählende Grösse, und weniger als Nichts gibt

es nicht, jene ist ein Anfangspunkt der Zählung, und die Zahlen sind Ordinalzahlen. Es ist also durchaus widersinnig, wenn man am Beginn des algebraischen Unterrichtes die Zahlenlinie dadurch einschmuggelt, dass man das Positive mit dem Absoluten zusammenwirft und das Negative als Gegensatz des Absoluten hinstellt. Man löse mir etwa die Aufgabe an der Zahlenlinie: Jemand geht 10 Schritte nach rechts, hierauf 4 Schritte nach links. Wieviel Schritte hat er gemacht?

Wie kam dies aber? Man leitete das Negative aus der Subtraction ab. Man sagte, wird der Subtrahend grösser als der Minuend, so kann die Subtraction mit unserem Zahlensystem nicht durchgeführt werden; wir müssen also dasselbe nach rückwärts unter Null verlängern. — Aber eine solche Subtraction ist ja unmöglich, da der Minuend eine Summe ist oder vielmehr: sie ist nur dann möglich, wenn die Null nicht absolut nichts und die Einheit nicht die absolute Eins, sondern die positive Eins ist.

Ich glaube nun übergehen zu sollen, warum man und mit Recht zur Bezeichnung entgegengesetzter Grössen (dies der richtige Name; der Namen „bezeichnete Zahlen“, wenn ich nicht irre eine Erfindung Mocniks, ist mir in die Seele zuwider) keine neuen Zeichen einführte. Ebenso kann ich Addition und Subtraction übergehen.

Über die Multiplication muss jedoch einiges bemerkt werden.

Der Multiplicator, der seiner Natur nach eine absolute und unbenannte Zahl sein muss, kann weder positiv, noch negativ sein, und es ist klar, dass das Product gleiche Qualität mit dem Multiplicand hat.

Betrachten wir aber eine Reihe von Producten, deren positiver oder negativer Multiplicand constant bleibt, deren Multiplicator aber stetig um eins abnimmt, so bekommen wir eine Reihe im ersten Falle positiver, im zweiten negativer Zahlen, die mit 0 abbrechen, aber ganz der positiven oder negativen Hälfte der Zahlenreihe entgegengesetzter Grössen gleichen, nur grössere Intervalle haben, nach grösseren Einheiten mit grösseren Schritten verlaufen. Die Tendenz der Mathematik, Reihen gesetzmässig ins Unendliche fortzusetzen, regt den Wunsch an, dies auch hier zu thun. Dann muss aber der Multiplicator unter 0 herabsteigen. Wir entschliessen uns also auch, den Multiplicator der Zahlenreihe entgegengesetzter Grössen zu entnehmen, wohlgemerkt sowohl die früheren als auch die hinzugekommenen. Wir erhalten so die Reihen:

$$\overset{-21}{(+7)(-3)};\overset{-14}{(+7)(-2)};\overset{-7}{(+7)(-1)};\overset{0}{(+7).0};\overset{+7}{(+7)(+1)};\overset{+14}{(+7)(+2)};\overset{+21}{(+7)(+3)};$$

$$\overset{+21}{(-7)(-3)};\overset{+14}{(-7)(-2)};\overset{+7}{(-7)(-1)};\overset{0}{(-7).0};\overset{-7}{(-7)(+1)};\overset{-14}{(-7)(+2)};\overset{-21}{(-7)(+3)};$$

Hierdurch bleibt nun auch der Satz von der Vertauschbarkeit der Factoren bestehen. Welchen Sinn hat nun aber ein solcher positiver oder negativer Multiplicator? Er zeigt an, ob der Multiplicand in dem Sinne, den er hat, oder im entgegengesetzten zu nehmen sei.

Suchen wir nach einem Beispiel für eine derartige Multiplication, so werden wir natürlich keines finden, da ja eine d. h. eine einzelne Multiplication keinen Gegensatz bilden kann. Fassen wir aber mehrere gleichartige Multiplicationen zusammen, dann werden wir schon Beispiele finden. Angenommen, was freilich nicht der Fall ist, ein Planet bewege sich in seinem scheinbaren Laufe mit constanter Geschwindigkeit $\pm$ c durch t_1 Zeiteinheiten direct und durch t_2 Zeiteinheiten retrograd, so macht er im ersten Falle den Weg $(\pm c)\ (+t_1)$, im zweiten $(\pm c)\ (-t_2)$.

Ich breche hier ab, in der Hoffnung, genügend gezeigt zu haben, wie der Unterricht in der Arithmetik logisch aufgebaut werden müsse. Ohnehin besorge ich, Ihre Geduld auf eine harte Probe gespannt zu haben. Sollte dies nicht der Fall sein, sollten Sie mir noch für kurze Zeit Gehör schenken wollen, dann möchte ich mir erlauben, noch einige Worte über den geometrischen Unterricht zu sprechen.

Geometrie ist die Wissenschaft des Raumes. Da handelt es sich zunächst darum, recht klare Anschauungen (innere) der Grundbegriffe des Raumes bei den Schülern zu wecken.

Die ersten räumlichen Vorstellungen, die sich in der Seele des Kindes entwickeln, sind die des Körpers. Wenn auch nicht klar, bildet sich doch, wohl infolge des symmetrischen Baues unseres Körpers, die innere Anschauung, dass die Körper, und später der Raum, drei Haupterstreckungen haben. Ob wir die Körper anders anschauen würden, wenn unser Körper regulär, etwa wie der der Seesterne entwickelt wäre und unsere Vernunft dieselbe wäre, wie sie ist, wage ich weder zu behaupten, noch zu verneinen. Unzweifelhaft aber scheint mir zu sein, dass wir den Begriff der Richtung vor jenem der Geraden haben. Ich glaube also, man habe zu sagen, dass von einem beliebigen Punkte im Körper (im Raume) sich dieser nach unendlich vielen Richtungen erstrecke, welche sich jedoch in drei Hauptrichtungen zerlegen lassen, weil man von jedem beliebigen Punkte aus zu jedem anderen immer gelangen kann, wenn man diese drei Hauptrichtungen festhält. Von dem Begriffe der Richtung, der eine ursprüngliche Anschauung und weiter nicht zerlegbar oder definierbar ist, und nicht von dem der Geraden hat man auszugehen. Dann aber ist die Gerade eine solche Linie, die in allen ihren Punkten dieselbe Richtung hat. Dass eine Richtungsänderung nur durch Drehung

möglich, ist ebenfalls eine ursprüngliche Anschauung. Die Ebene ist nun jenes geometrische Gebilde, das entsteht, wenn eine Gerade constant in derselben Weise ihre Richtung ändert.

Ich kann mich nicht enthalten, hier eine Ableitung der geometrischen Grundbegriffe zu erwähnen, die vielen der geehrten Leser nicht bekannt sein dürfte und die ich aus Beez Geometrie kennen gelernt habe, der ausdrücklich erwähnt, dass sie von Leibniz herrührt.

Wir gelangen aus der Erfahrung zu der Vorstellung des Raumes als einer stetigen, ins Unendliche scheinbaren und gleichartigen Grösse und seinem Gegensatze dem ausdehnungslosen Punkte, so wie dem von Flächen umschlossenen (mathematischen) Körper, als einem begrenzten Raum. —

Eine Ebene ist nun ein geometrisches Gebilde, das den unbegrenzten Raum in zwei congruente Theile so theilt, dass sich bei Umkehrung der einen Hälfte bei beliebiger Aufeinanderlegung die beiden unendlichen Raumhälften decken. In ähnlicher Weise ist die Gerade jenes geometrische Gebilde, das die Ebene in zwei congruente Hälften theilt.

Sind auf die eine oder andere Art die geometrischen Grundanschauungen in der Seele des Schülers klar geworden, was natürlich erst bei Beginn des eigentlichen geometrischen Unterrichtes möglich ist, wenn ihm ein guter geometrischer Anschauungsunterricht vorausgegangen, so geht man zur Betrachtung der Geraden in der Ebene.

Zunächst zu einer Geraden. Da zeigt es sich, gleichviel ob es sich um die unendliche Gerade oder um eine Strecke handelt, dass wir an einer solchen nichts zu untersuchen haben. Denn ihre Gestalt ist nur eine und ist sie eine Strecke, deren Grösse in Frage kommt, oder wollen wir über ihr Lagenverhältnis etwas aussagen, immer müssen wir eine zweite Gerade, im ersten Falle als Mass, im zweiten als bekannte Lage voraussetzen. Der einfachste Fall ist also der zweier Geraden. Da ist nun erstens das Messen der Strecken, zweitens die gegenseitige Lage zweier Geraden. Über das erste ist nichts zu bemerken; eine recht klare Behandlung des zweiten aber ist sehr wesentlich. Die gegenseitige Lage zweier Geraden in der Ebene hängt von ihrer gegenseitigen Richtung ab. Zwei Gerade können nun entweder dieselbe Richtung haben, oder die Richtung der einen ist von der Richtung der anderen mehr oder weniger verschieden.

Der erste Fall ist nur einer. Es können zwar jene Linien gleicher Richtung noch in manchen Beziehungen verschieden sein, z. B. inbezug auf ihre Entfernung, aber inbezug auf ihre gegenseitige Richtung nicht, weil es ein „mehr oder weniger gleich“ nicht gibt. Solche Linien gleicher Richtung nennen wir parallel. Der andere Fall dagegen, der der un-

gleichen, gegenseitigen Richtung, lässt unendlich viele Verschiedenheiten zu; wir sagen von Linien in der Ebene, deren Richtungen verschieden sind, sie seien gegen einander geneigt.

Linien bekommen eine andere Richtung durch Drehung. Um also den Grad der Neigung zu bestimmen, muss untersucht werden, welche Drehung mit der einen der Geraden vorgenommen werden müsste, damit sie mit der anderen gleiche Richtung bekäme. An welchem Punkte man diese Drehung vornehmen soll, muss ganz gleichgültig sein, da ja die Linie in ihrem ganzen Verlaufe überall dieselbe Richtung hat. Dann aber wird es am zweckmässigsten sein, man verlängert die eine, bis sie die andere schneidet, da hat man die Drehung unmittelbar vor sich. Es ist nun selbstverständlich, dass in dieses Capitel die Sätze über Winkel und Winkelmessung, Neben- und Scheitelwinkel und die Parallelentheorie gehört, womit ich die geehrten Leser nicht behelligen will, wiewohl ich glaube, dass auch hier manches Eigenthümliche in meiner Behandlungsweise der Beachtung wert wäre. Nur das eine bemerke ich, dass ein eilftes Euklidisches Axiom darin, weil überflüssig, keinen Platz findet.

Das nächste Capitel behandelt drei Gerade und enthält selbstverständlich die Lehre vom Dreiecke, das darauf folgende die Lehre von vier und mehr Geraden. Wie sich die Sätze logisch in diesen Capiteln einreihen, und wie sich logisch das Weitere anschliesst und gliedert, das muss ich auszuführen unterlassen; nur die eine Bemerkung füge ich noch an, dass kein Satz, und sei er noch so interessant, Aufnahme findet, wenn er sich nicht logisch angliedert, auch dann nicht, wenn dadurch der Weg gekürzt würde, was doch nur scheinbar geschieht.

Ich halte das, was ich mir Ihnen vorzuführen erlaubte, nicht für vollkommen und unfehlbar; aber die Überzeugung lasse ich mir nicht nehmen, dass ein Unterricht, nach diesen Principien durchgeführt, wohl dazu beitragen könnte, dass die Begabten der untersten Volksschichten sich etwas weniger mit der Kunst der Bombenconstruction befassen würden und zur Erkenntnis kämen, dass es noch höhere Güter zu erstreben gibt als den Reichthum. Ich erwähne jedoch ausdrücklich, dass ich es für eine unabweisbare Pflicht der menschlichen Gesellschaft halte, für ein bescheidenes Mass von Wohlbehagen aller zu sorgen, — für ein bescheidenes Mass von Wohlbehagen und nicht für ein Minimum, das nothdürftig vor Verhungern und Erfrieren schützt, ohne jedoch die persönliche Freiheit aufzuheben.

VI.

Über Versuche im naturgeschichtlichen Unterrichte.

Vorgetragen am 14. October 1893 von F. Zoder.

Im naturgeschichtlichen Unterrichte handelt es sich nicht nur um das Vergleichen und Unterscheiden der Naturkörper behufs systematischer Einordnung, sondern auch um einiges Verständnis ihrer bewundernswerten Organisation, sowie der inneren und äusseren Lebensvorgänge.

An den leblosen Naturkörpern sind es die chemischen Wahlverwandtschaften und die physikalischen Eigenschaften, an denen die Schüler ihr Auffassungsvermögen üben und ihre Kenntnisse vermehren können. Das kann auch mit den bescheidenen Mitteln, welche einer Volks- und Bürgerschule zugebote stehen, geleistet werden, wie das einige Beispiele, die keineswegs auf eine vollständige Aufzählung Anspruch machen, zeigen sollen.

Die Mineraliensammlung dieser Anstalten soll nicht ausschliesslich Schaustücke enthalten. Es müssen auch Stücke vorhanden sein, welche die Schüler in die Hand bekommen, an denen sie Gewicht, Härte und Gefüge erproben, beziehungsweise schätzen können. An den kostspieligeren Stücken muss ja nicht jeder mechanische Eingriffe zu machen versuchen, da wird es genügen, wenn einer Zeugnis gibt. Den Bruch sieht man überdies von vornherein, da die betreffenden Mineralien meist Bruchstücke sind. Aber geradeso, wie es bei den wichtigeren Pflanzen üblich ist, muss auch von einigen Mineralien, z. B. von den kostenlos beizuschaffenden Kalk- und Kieselsteinen, jeder ein Exemplar oder einige Stücke in die Hand bekommen, und jeder muss angeleitet werden zu berichten, was er an ihnen wahrnimmt. Wenn auch einige Augenblicke ein nicht zu vermeidendes Geräusch damit gemacht wird, das ist auch die Wahrnehmung eines Kennzeichens. Die Schätzungen der Dichte sind aber bei der mannigfachen Grösse der Stücke sehr erschwert. Man müsste von jeder Art gleich grosse Stücke von be-

kanntem Rauminhalte haben, um sie von den in dieser Hinsicht ganz ungeübten Schülern mit Erfolg vergleichen lassen zu können.

Die Dichtebestimmung nach dem Archimedischen Princip kommt aber erst in der zweiten Bürgerschulclasse vor. Und doch lernen die Kinder schon in der Volksschule Mineralien kennen und wissen das specifische Gewicht des Wassers. Man führt also die Dichtebestimmung ohne die Archimedische Wage, ohne Gewichtsaräometer durch. Die Kinder selbst haben diese Art der Bestimmung der Dichte mit mir erfunden. Man wägt den Stein ab. Jetzt sollte man auch wissen, welchen Rauminhalt er hat. Seine unregelmässige Gestalt lässt ihn nicht so einfach wie etwa ein Zimmer oder eine Kiste ausmessen. Also taucht man ihn ins Wasser. Um wie viel es steigt, so viel Raum nimmt er ein. Nun führt man ein Messglas vor, eine sogenannte Mensur, die in cm^3 eingetheilt ist. Der Stein habe 100 cm^3 Rauminhalt und wiege 300 g. Eine gleiche Wassermenge wiegt 100 g; also ist er dreimal so schwer als die gleich grosse Wassermenge, das verstehen auch die Zöglinge der Volksschule und führen es mit Eifer aus.

Ebenso wird die Löslichkeit und Schmelzbarkeit der Mineralien behandelt; auch wenn das Ergebnis ein negatives sein sollte. Von den Erzmineralien muss jährlich wenigstens eines aufgearbeitet werden, das leicht zu behandeln ist. Das Löthrohr leistet auf trockenem Wege, was die Säuren im Probiergläschen auf nassem Wege zeigen. Die Flammenfärbung, der Beschlag auf der Kohle und endlich das Metallkorn sind die Ergebnisse. Nehmen wir ein besonders fruchtbares Beispiel: Ein Körnchen Malachit gibt in Salpetersäure unter Aufbrausen eine grüne Lösung. Ein Platindraht eingetaucht färbt die Weingeistflamme prachtvoll grün. Mit Schwefelsäure erhält man unter Aufbrausen (Kohlensäure) eine grünblaue Lösung. Eine Stricknadel eingetaucht überzieht sich mit blankem Kupfer. Der Malachit ist also kohlensaures Kupfer. Vor dem Löthrohr auf Holzkohle erhält man, allerdings nach längerer Bemühung, ein Kupferkorn. Ja man kann sogar den Malachit wieder aus einem anderen Salze darstellen. Giesst man etwas schwefelsaure Lösung in eine Sodalösung, so erhält man wieder den prächtig blaugrünen Malachit als Niederschlag, wobei folgende Umsetzung stattfindet: Kohlensaures Natron (Soda) + schwefelsaures Kupfer (Kupfervitriol) = kohlensaures Kupfer (Malachit) + schwefelsaures Natron (Glaubersalz).

Man dürfte einwenden, das ist ja Chemie- und Physikunterricht! Darauf wäre zu erwidern: Warum sollen denn die Schüler ihre chemischen Kenntnisse durch derartige Versuche nicht anwenden, erweitern und befestigen? Das Berühren und Ineinandergreifen der einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer ist eher zu begrüssen, nicht zu vermeiden.

Auch die Lebewesen, die organischen Geschöpfe, müssen uns auf Fragen Antwort geben, die wir an sie richten. Warum z. B die Resedablüte gerade 19 Staubgefässe hat, das wird sie uns nicht sagen,*) aber die Vorgänge der Ernährung, Athmung und Transpiration und so manches andere Geheimnis ihres stillen Schaffens kann uns die Pflanze doch aufschliessen. Eine frische Pflanze wird gewogen, dann getrocknet und abermals gewogen. Dann wird sie eingeäschert und wieder gewogen. Zuerst verkohlt sie (Kohlenstoff). Dass die Asche grösstentheils Pottasche ist, sehen wir, wenn wir die Kohlensäure mit Salpetersäure austreiben und die Lösung eindampfen. Der Salpeter, auf Kohle verpufft, gibt die violette Flammenfärbung (Kali). Die weitere Analyse der Asche wäre zu umständlich. Hier sprechen die Wasserculturen am deutlichsten. In weithalsigen Litergläsern werden mittelst Baumwolle in durchbohrten Korken eine junge Bohnen- und eine Haferpflanze befestigt, so dass die Wurzel in eine der bekannten Nährsalzlösungen reicht, und diese auch vor Licht bewahrt. (Tafelskizze.) Eine dritte Pflanze wird in leeres Wasser gesteckt; ebenso weitere Pflanzen in Lösungen, denen ein wesentlicher Bestandtheil fehlt, sie gehen ein. Die Zusammensetzung der Nährsalze ergibt, dass jedesmal drei Säuren und drei Basen die Hauptrolle spielen; und zwar: Phosphorsäure, Salpetersäure und Schwefelsäure, Kali, Kalk und Magnesia. Dazu kommt eine Spur einer löslichen Eisenverbindung. Gräser sind auch für einen Zusatz von Kieselsäure (etwas Wasserglas) dankbar. Die Wage sagt nachher wieder, dass die Pflanze den grössten Theil ihrer Bestandesmasse, die Kohlenstoffverbindungen, der Luft entnommen hat. Diese gehen auch beim Verbrennen in Rauch auf, während die dem Boden entnommenen Stoffe als Asche zurückbleiben (etwa 5 % des Trockengewichtes). Kohlenstoff ist als Kohlendioxyd in der Luft enthalten; der Stickstoff wird in der Regel vom Boden als Ammoniak absorbiert und zu Salpetersäure oxydiert.

Dass die Schmetterlingsblütler Stickstoffsammler sind, atmosphärischen Stickstoff assimilieren können, ist nur mit umständlichen Apparaten nachweisbar. Die Kohlensäurezerlegung — Assimilation — wird in einem grossen Standglase gezeigt, worin man in kohlensäurehaltiger Luft einen reichbeblätterten Zweig dem hellen Tageslichte aussetzt. Im Finstern wird nur Kohlensäure ausgeschieden (Athmung). Die Erde zeigt ihre Gemengtheile, wenn man sie mit Wasser anrührt und dann absetzen lässt. Trockene Erde wird angekohlt und ausgeglüht. Den Heliotropismus zeigen die im Wachs-

*) Auch von dem Zweck der äusseren Formen, nicht nur der Blütentheile wird übrigens von Jahr zu Jahr mehr aufgedeckt.

thum begriffenen Theile der Topfpflanzen auf dem Fensterbrett, sowie viele Blüten. Den Geotropismus zeigen am natürlichsten die Wurzeln einer Tulpenzwiebel im Glase. Dabei wird auch die Existenz der Reservestoffe nachgewiesen, welche sich auch in den Knollen, Wurzelstöcken und den bleibenden Theilen der Holzpflanzen finden. An Weidenzweigen, die man im März abschneidet und in destilliertes Wasser setzt, sieht man ausserdem die Reproductionskraft gewisser Laubpflanzen. Sie treiben zuerst Wurzeln und hernach Zweiglein mit Blättern. Auch die Aufeinanderfolge ist nicht unbeachtet zu lassen. Ebenso wachsen im Zimmerglashäuschen andere Stecklinge, Begonienblätter, Zwiebeln, Knollen, Ableger, Triebe und Vegetationsknospen wieder zu ganzen Pflanzen aus. Unsere Wasserpflanzen erzeugen im Herbste solche in den Blattachseln, ebenso zwei Knötericharten, die knöllchentragende Zahnwurzel u. a. m. Man taucht ein Blatt einige Zeit in Wasser. Es benetzt sich nur auf der Oberseite. (Transpiration, Spaltöffnungen.) Gemeint ist ein Blatt, das zwei verschiedene Seiten zeigt.

Das Keimen und seine Bedingungen, Feuchtigkeit, Wärme und Luft, erfordern ebenfalls einige Versuche, die aber nicht erörtert zu werden brauchen.

Schliesslich sei allenfalls noch erwähnt, dass diejenigen Blüten, welche besonders in die Augen springende Einrichtungen für Insectenbesuch zeigen, auf der Oberstufe den Anlass geben müssen, das Verhältnis zwischen den Blumen und den blütenbesuchenden Insecten aufzudecken, so der Wiesensalbei, dessen Staubgefässe sich herabneigen, wenn man mit einem dünnen Halme, der die Bienenzunge vorstellt, in den Grund der Blüte dringt, und die Orchideenblüte, welche das versteckte zweitheilige Staubgefäss der Biene auf die Stirne setzt, von der es wieder auf die Narbe einer anderen derartigen Blüte abgesetzt wird.

Von den niederen Pflanzen sind besonders die Pilze interessant und leicht vorzuführen. Hiezu eignet sich der graue Knopfschimmel, welcher sich immer (bei genügender Wärme) entwickelt, wenn Brotstücke in einem grossen Becherglase feucht erhalten werden. In 2—3 Tagen sind im Sommer schon reife Fruchtkügelchen, Sporenträger, entwickelt. Auf frischem Pferdemist entwickelt sich unter ähnlichen Umständen der Pilobolus, der seine Fruchtkörperchen von den heliotropisch gerichteten Stielchen bis zu 2 m weit dem Lichte entgegenschiesst.

Hiemit hätten wir nur aus den wichtigsten Capiteln der Botanik Andeutungen gegeben, diese wollen durchaus nicht auf Vollständigkeit Anspruch erheben. Das Thierreich möge uns ein andermal beschäftigen.

Debatte.

Herr Dr. Pick weist auf das grosse Interesse hin, welches die praktischen Ausführungen Zoders gefunden haben, und führt aus, dass die Gründung von Sectionen für gewisse Fachgebiete, namentlich für naturwissenschaftliche Gegenstände, sehr zweckmässig wäre. Hie und da trage er Bedenken, ob die Ausführungen Zoders auch beim Massenunterrichte durchführbar seien und bezweifelt dies. Redner zeigt, wie er mit einer gewöhnlichen Küchenwage das specifische Gewicht fester Körper bestimmt, und fragt an, woher der Vortragende die Zeit nimmt, um die angedeuteten Experimente durchzuführen, ohne dem eigentlichen Unterrichte Abbruch zu thun.

Herr Zoder klärt den Herrn Vorredner hierüber dahin auf, dass er die zu den Experimenten nothwendige Zeit vor dem Unterrichte oder in den Zwischenpausen erübrige. Experimente, welche mehr Zeit erfordern, würden in einzelnen Phasen durchgeführt und immer wieder bis zur Beendigung zurückgestellt. Referent weist dies an einigen praktischen Beispielen nach, worauf die Debatte geschlossen wird.

VII.

Unterrichts-Einheiten im physikalischen Unterrichte.

Vorgetragen am 3. März 1894 von R. AUFREITER.

Der Physikunterricht zählt zu jenen Disciplinen, die wir mit dem umfassenden Ausdrucke „Realien" bezeichnen. Er gehört mit zu jenen Lehrgebieten, welche erst seit Beginn der neuen Schulära als selbständige Lehrgegenstände ihre besondere Aufgabe gleich den anderen zu erfüllen haben, und zwar sowohl in materialer Beziehung, als auch andrerseits in formaler Hinsicht. Als Stützpfeiler des gesammten Sprachunterrichtes und als Mittel zur Förderung der Denkfähigkeit ist auch dieser Gegenstand von hervorragender Bedeutung. Seine Methode ist begründet in der Natnr der Sache. Die Lehre von den Naturkörpern und deren Veränderungen kann nur die inductiv vermittelnde sein, indem man von der Erscheinung ausgehend durch Abstraction fortschreitend zu allgemein giltigen Gesetzen emporsteigt. Der geltende Normallehrplan (L. S. R. Erl. 9. 8. 1884, Z. 3993) trägt dieser Grundidee Rechnung, denn er stellt als Ziel fest: „Kenntnis der wichtigsten und fasslichsten physikalischen Vorgänge mit steter Rücksicht auf die Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens und auf die Erscheinungen in der Natur" und normiert bezüglich des Unterrichtsstoffes: „Auf Grund der Anschauung werden die einfachsten Kenntnisse vermittelt, wobei die bezüglichen Stücke des Lesebuches zu verwerten sind."

Auf zwei Seiten hat also nach diesen Bestimmungen der Unterricht Gewicht zu legen: auf die Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens und auf die Erscheinungen in der Natur. Die Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens sind, dem Grundsatze vom Nahen zum Entfernten entsprechend, in erster Linie aus der nächsten Umgebung des Kindes abzuleiten. Die Wohnstube, das Wohnhaus und seine Theile vom Keller bis zum Dache sind das hierzu gegebene Erfahrungsgebiet; der zweite Vorstellungskreis knüpft an Naturerscheinungen an und ist bei Sammlung des hieher gehörigen Materials gemäss den geltenden didaktischen Grundsätzen ebenfalls auf die Umgebung

des Zöglings verwiesen. Der Gang der vier Jahreszeiten wird naturgemäss die Wahl des zu vermittelnden Stoffes beeinflussen. Hier sind wieder die grundlegenden methodischen Anschauungen unseres Altmeisters Diesterweg zu finden. Die Methode des Physikunterrichtes verdankt ihm die bedeutendste Förderung. Mit den von ihm aufgestellten Grundsätzen: „1. Möglichst vollständige Kenntnis der Erscheinungen und Thatsachen in der Natur selbst. 2. Kenntnis ihres regel- oder gesetzmässigen Verlaufes. 3. Die Erforschung der sie erzeugenden Ursachen," ist der Höhepunkt der methodischen Entwicklung in diesem Unterrichtsfache bezeichnet.

Diesen leitenden Grundsätzen entsprechend gilt als erstes Unterrichtserfordernis: „Möglichst viele sinnliche Anschauungen, Erfahrungen, Hinweisung auf die täglichen und jährlichen Erscheinungen bei Tag und Nacht, am Himmel und auf der Erde, in der Wohnstube, in der Küche und im Keller."

Gewiss ein überaus reichhaltiges Beobachtungsgebiet, das uns keinesfalls zwingt, frühzeitig zur Abstraction zu greifen. Diesen Forderungen zufolge hat der Unterricht zuerst das „Was", die Erscheinung, ins Auge zu fassen und daran schliesst sich als zweites die Aufsuchung des Gesetzes, also das „Wie" der Erscheinung und zuletzt die Aufspürung der den Gesetzen zugrunde liegenden verborgenen Ursachen und Kräfte, das „Warum" der Erscheinung.

Die Trias: Was, Wie und Warum; Erscheinung, Gesetz und Ursache deutet den Gang aller methodischen Darbietung an. Wenn wir nachfolgend den an der fünfclassigen Volksschule ertheilten Physikunterricht etwas näher zu beleuchten suchen, so steht nach dem Gesagten fest, dass derselbe Anschauungsunterricht sein muss, der auf Kenntnis und Verständnis der Erscheinungen Gewicht legt, ohne stets auch auf die letzten Ursachen derselben, die Naturkräfte, immer eingehen zu können. Die dabei in Betracht kommende seelische Thätigkeit des Schülers ist eine zweifache: Sinnesthätigkeit und Verstandesthätigkeit.

Die Sinnesthätigkeit verschafft ihm Kenntnis der Naturvorgänge; der Unterricht, der hieran anknüpft, pflegt die Kraft des Verstandes. Arendt sagt in seinem Werke „Der Anschauungsunterricht in der Naturlehre": „Zur Erkenntnis der Natur gelangt man einzig und allein an der Hand der Erfahrung," und: „Es ist für mich ein ganz unumstösslicher und der eingehendsten Begründung fähiger Satz, dass gerade inbezug auf Verstandesbildung (auch bis zu einem gewissen Grade auch inbezug auf Gemüthsbildung) frühzeitiger und regelrecht fortgesetzter Unterricht in den beobachtenden Naturwissenschaften den natürlichen Beruf der Schule in einer Weise fördert, wie kein anderer Unterrichtsgegenstand."

Die Stärke des vorbereitenden physikalischen Anschauungsunterrichtes ruht also nicht im descriptiven Momente, sondern in der die Sinne übenden Naturbeobachtung, ein Grundsatz, der gerade vom Lehrer beim ersten, grundlegenden physikalichen Unterrichte nicht übersehen werden darf.

Die Entwicklung der Methode schliesst mit Crüger ab, der die Anwendung der inductiven Methode bis ins Detail prüfte und feststellte. Der Physikunterricht hat Einzug gehalten in alle Unterrichtsanstalten und sich einen dauernden Platz im Range der Unterrichtsgegenstände erkämpft. Die aufgestellten, grundlegenden Principien bedürfen keiner Erweiterung, sie genügen den Ansprüchen eines nach wahren Erfolgen ringenden Unterrichtes. Ist nun auch die Basis eine unanfechtbare, so ergeben sich dennoch Zweifel bei der Stoffauswahl und Stoffanordnung, und zwar aus dem Grunde, weil die specifischen Bedürfnisse der einzelnen Unterrichtsanstalten verschieden sind. Dieser Gedanke hat wohl auch auf die Methode einflussnehmende Wirkung ausgeübt.

So hat sich allmählich eine Bewegung auf methodischem Gebiete Bahn gebrochen, welche darauf hinausläuft, eine vermehrte Concentration der naturkundlichen Unterrichtsfächer der Volksschulen im allgemeinen anzutreben. Diese Bewegung knüpft an Rossmässler an, der es bedauert, dass „Naturgeschichte und Naturlehre als zwei völlig verschiedene, einander nichts angehende Wissenschaften auf den Stunden- und Lehrplänen der Volksschulen zu finden sind.“ Hat es sich in erster Linie nach der Auffassung Diesterwegs, Crügers und Arendts darum gehandelt, dem Physikunterrichte eine gesicherte Stellung im Lehrplane der Volksschule zu verschaffen, so erblickt die jüngste Zeit und die darauf hinzielende methodische Bewegung in einer innigeren Verknüpfung und in organischer Angliederung an die anderen Unterrichtsfächer ein Ziel, welches angestrebt werden soll.

Schon Baenitz versucht die Naturlehre in drei concentrischen Kreisen vorzuführen, von denen der erste bloss die physikalische Anschauung pflegt. Der zweite beschäftigt sich sodann mit der Ableitung der daraus folgenden Gesetze. Der dritte baut das gesammte Wissen systematisch auf. In ähnlicher Weise hat vor ihm schon Heussi (Realschul-Oberlehrer in Berlin) den Diesterwegschen Vorschlägen zur Gestaltung des Physikunterrichtes folgende Form gegeben: 1. Cursus: Kenntnis der Phänomene. 2. Cursus: Aus den Erscheinungen werden die Gesetze abgeleitet. 3. Cursus: Dieser handelt von den physikalischen Kräften. Die Ursache der Erscheinung wird erforscht. — Diesterweg selbst hat sich im „Wegweiser“ gegen eine solche Ausführung seiner grundlegenden Ideen gewendet und das Unlogische eines solchen Verfahrens nachgewiesen. Der Unterricht darf nicht trennen, was

unmittelbar zusammengehört. Es ist nicht möglich, bei der Erscheinung stehen zu bleiben und nicht nach dem „Wie“ oder „Warum“ zu fragen.

Vor Diesterweg waren es vornehmlich die sogenannten „gemeinnützigen Kenntnisse“, welche den Inhalt des zu vermittelnden physikalischen Wissens in sich schlossen. Herzog Ernst der Fromme (1641—1675) „in seinem weisen Schaffen einem Gestirne vergleichbar, das vereinzelt und klar am dunklen Himmel leuchtet“ hat im „Schulmethodus“ (1642) die „Wissenschaft etlicher nützlicher theils natürlicher, theils weltlicher und anderer Dinge“ aufgenommen. Zum Schulinventar sollten Gewichte, Wagen, Rollen, Seile u. dergl. gehören, und die Lehrer sollten damit Proben anstellen. — Gleichzeitig mit ihm hat auch Eberhard von Rochow ähnlichen Zielen zugestrebt. Allein der Zweck dieser Belehrungen war nicht immer klar bezeichnet, häufig waren es Nebenzwecke, welche den physikalischen Unterricht hinderten, seiner eigentlichen Aufgabe gerecht zu werden.

So sollte einerseits der Physikunterricht hauptsächlich die Frömmigkeit und damit die religiöse Bildung befördern, andrerseits sollten Aberglaube und Irrglaube beseitigt oder gemildert werden, oder man wollte der Schuljugend ausreichende Gelegenheit zur Unterhaltung und Belustigung bieten und bediente sich mancher Spielerei und Curiosität zu diesem Zwecke. Durch Diesterweg wurde aber der Zweck dieses Unterrichtszweiges klar vorgezeichnet und damit auch das methodische Verfahren in natürliche Bahnen geleitet. J. Amos Comenius, welcher die Physik als Lehrgegenstand für die Lateinschule ausdrücklich bezeichnet, erhebt seinem Grundsatze getreu: „Mit realer Anschauung der Dinge, nicht mit verbaler Beschreibung muss der Unterricht beginnen,“ die Forderung: Zuerst übe man die Sinne, dann den Verstand und zuletzt das Urtheil. Die Sinnesübung, die Stufe der Anschauung, hat demnach die Naturerscheinung zu erfassen; der Verstand und das Gedächtnis werden geübt, wenn es sich handelt, den gesetzmässigen Verlauf festzustellen, und das Urtheil übt sich auf der letzten Stufe, wo es gilt, die Frage nach den verborgenen Ursachen der Erscheinung, den physikalischen Kräften zu forschen. So könnten wir eigentlich die Spuren der Diesterwegschen Vorschläge schon in der Didactica magna finden.

Auch Dittes präcisiert die Aufgabe des Physikunterrichtes mit den Worten: „Kenntnis und Verständnis der Naturerscheinungen“ und der in seiner Methodik enthaltene Lehrgang knüpft sinngemäss an die nächstliegenden Naturerscheinungen an, nämlich an die Wärmeerscheinungen, und an den zweiten nothwendigen Factor des Lebens, das Licht, und räumt der Naturbeobachtung einen grossen Einfluss ein.

In neuester Zeit haben sich die als Reformatoren des Naturgeschichts-

unterrichtes bekannten Methodiker, Kiessling und Pfalz, ebenfalls mit der Frage der Gestaltung des physikalischen Unterrichtes beschäftigt. Ihre Stoffauswahl und Stoffanordnung ist getragen von der Idee der Concentration, der innigen Verknüpfung der Lehrstoffe. Sie stellen den Physikunterricht nicht als Lehrgegenstand, der unbekümmert um alle anderen seine eigenen Wege wandelt, hin, sondern bringen denselben in innige Verbindung mit den Belehrungen über den menschlichen Körper. Das Ziel dieses Unterrichtes ist für sie gleichbedeutend mit dem des naturgeschichtlichen Unterrichtes, nämlich „Weckung des Verständnisses der Natur“ und mit dem, welches Alexander von Humboldt den Naturwissenschaften im allgemeinen vorschreibt. Es lautet: „Die Erkenntnis, dass die Erde ein wohlgeordnetes Ganzes ist, dessen einzelne Glieder sich gegenseitig bedingen, dessen Lebewesen denselben allgemeinen Bedingungen unterworfen sind und dessen anorganische Körper Eigenschaften und Kräfte besitzen, die zum Bestehen des Ganzen unentbehrlich sind; dass das gesammte Naturleben mit seinem Entstehen, Reifen und Vergehen ein ununterbrochener Kreislauf ist.“ Es ist deshalb unerlässlich, „den Menschen über seine eigene Stellung der Natur und seinen Mitgeschöpfen gegenüber aufzuklären.“ Der Unterricht hat demnach die Arbeit des Menschen in sein Bereich zu ziehen. Dieser Aufgabe wird nur jener Unterricht gerecht, der sein Ziel auf geradem Wege erstrebt und sich nicht an die Fessel eines wissenschaftlichen Systems bindet. Die übliche Methode des Naturlehre-Unterrichtes lässt sich bei der Stoffauswahl in erster Linie von dem Grundsatze leiten, „den physikalischen Lehrstoff zu untersuchen und aus ihm dasjenige hervorzuheben,“ was für die Volksschule in Rücksicht „auf den Standpunkt derselben sich eignet. Im Wesen wird die wissenschaftlich systematische Reihenfolge beibehalten.“ Daraus erklärt sich auch die isolierte Stellung desselben im Lehrplane unserer Schulen. Die zur Disposition für den Unterrichtaus gewählten Theile der wissenschaftlichen Physik legen in erster Linie Gewicht auf die Ableitung von physikalischen Gesetzen, führen frühzeitig zu Abstractionen und stellen das Wesentliche, das Leben, zurück. In vielen Fällen wird wohl nach inductiver Ableitung des Gesetzes ein kaleidoskopartiges Bild der Natur entrollt. Die übersichtliche Anordnung der Beispiele fehlt, ein bestimmter didaktischer Grund wird der Auswahl der Beispiele nicht zugrunde gelegt, und so lehrt der Unterricht häufig nicht das im Leben unmittelbar Zusammengehörige. Aus diesem Grunde haben sich diese Methodiker entschlossen, den Unterricht auf einen neuen Boden zu stellen und sich von dem beengenden Bande eines Systems möglichst frei zu machen, um dem Unterrichte einen lebendigeren und zugleich praktischeren Charakter zu verleihen.

Princip der Stoffauswahl nach Kiessling und Pfalz ist, Erscheinungen aus dem Natur- und Menschenleben vorzuführen; Princip der Anordnung des Stoffes, diese Erscheinungen organisch zu verknüpfen durch Beziehung auf einen gemeinsamen Mittelpunkt, den Menschen.

Von seinen Lebensäusserungen ausgehend (Ernähren, Bewegen, Wahrnehmen und Denken) wird zur Betrachtung gleicher und ähnlicher Naturerscheinungen hingeführt. Ein solcher methodischer Versuch ist neu und vielleicht in mancher Beziehung anfechtbar, namentlich deshalb, weil dergleichen Belehrungen nur der letzten Jahresstufe, dem achten Schuljahre, vorbehalten werden sollen. Damit würde aber der grösste Theil der Schuljugend um so wichtige Kenntnisse, wie es die physikalischen sind, gebracht werden, da erfahrungsgemäss nur ein geringer Percentsatz unserer Schüler mit jeder Altersstufe der Schulpflichtigkeit auch eine neue Unterrichtsstufe erreicht.

Unanfechtbar sind aber die Bedenken, welche sie einem nach wissenschaftlicher Reihenfolge betriebenen Unterricht in der Volksschule entgegenbringen. Sie bemühen sich deshalb in erster Reihe eine entsprechende Auswahl von Theilgebieten aus dem reichen Wissensstoffe herauszugreifen, welche die Eignung besitzen, praktisches Wissen und damit Naturverständnis zu fördern. Sie nennen diese Stoffpartien: „Unterrichts-Einheiten".

Es sind dies entweder Naturerscheinungen oder Gegenstände, „welche geeignet sind, dem Schüler noch unbekannte Seiten des menschlichen oder natürlichen Lebens zu enthüllen." Als Beispiel möge hier folgendes angeführt werden: Die Elektrisiermaschine wird von ihnen nicht als praktisch verwertbare Unterrichts-Einheit angesehen, um in das Gebiet elektrischer Erscheinungen einzudringen. Sie dient nur zur Veranschaulichung der elektrischen Grunderscheinungen. Als Unterrichts-Einheit angesetzt erhält sie im Volksschulunterricht eine Bedeutung, die nicht die allein massgebende für diese Stufe ist. Das beschreibende Verfahren, die Thätigkeit derselben bildet die Hauptsache. Als solche gilt aber die Naturerscheinung, das Gewitter, und der genannte Apparat dient bloss dazu, die bei Besprechung desselben auftauchenden Fragen einer Lösung zuzuführen. Bei diesem Vorgange erscheint der Apparat bloss als Diener eines höheren Interesses. Der Unterricht erfährt aber eine wesentliche Entlastung in dem Sinne, dass er dem praktischen Ziele eine grössere Beachtung schenkt als dem wissenschaftlichen.

Ähnliches gilt auch in anderen Stoffpartien der Physik. Nicht das Barometer bilde eine Unterrichts-Einheit, sondern Belehrungen über die „Bedeutung der Winde fürs Natur- und Menschenleben; nicht „Brechung der

Lichtstrahlen durch Linsen," sondern „die Mittel, welche den Menschen befähigen, die Welt des Kleinen und Fernen zu erschliessen.": Nicht die Spiegel können Unterrichts-Einheiten sein, sondern die Belehrungen darüber, dass der Mensch mittelst der Spiegel imstande ist, auch ausserhalb der geraden Linie liegende Punkte zu erblicken. Aus einer solchen Auffassung der physikalischen Belehrungen entspringt ein Zweifaches. Erstens eine vermehrte Betonung des Concentrationsprincipes, eine einheitlichere Gestaltung des Unterrichtes, und zweitens die Erkenntnis, dass Apparate und Versuche nur Mittel zum Zwecke sind, demzufolge ihnen keine präponderierende Stellung zukommt.

Burgdorf sucht in gleichem Sinne feste Ziele auf, an welche physikalische Belehrungen angeknüpft werden können, so in der Lehre vom Magnetismus den Compass, in der Lehre vom Galvanismus den Telegraphen, in der Lehre von der Wärme die Dampfmaschine. Desgleichen stellt Conrad in seinen Präparationen für den Physikunterricht fest, dass Unterrichts-Einheiten „Gegenstände oder Erscheinungen sind, welche der Ausdruck eines oder mehrerer dem Schüler noch unbekannter Naturgesetze sind, für welche dieser infolge vielfacher geistiger Beziehungen lebhaftes Interesse besitzt." So stellt derselbe als Unterrichts-Einheit Folgendes auf: Werkzeuge, welche dazu dienen, die Richtung der Mauern beim Bauen zu bestimmen, oder: Wie ist es möglich, grosse Steine und Balken fortzubewegen? oder: das Thermometer.

Trägt nun unser dermalen auf der Mittelstufe der Volksschulen betriebener Physikunterricht den Forderungen alter und neuer Methodiker Rechnung, soferne diesen Forderungen selbst innere Berechtigung zukommt, oder ist eine Umgestaltung desselben wünschenswert? Diese Frage möchte ich einer Besprechung unterziehen. Die Methode in der Naturlehre ist in erster Linie von dem Zwecke abzuleiten, den der Unterricht anstrebt. Dieser ist ein zweifacher, ein formaler und materialer. Mit der Übung der Geisteskräfte ist der erstere bezeichnet, mit dem Erwerbe praktischen Wissens der zweite. „Anleitung zu empirischer Erkenntnisweise und Übung in derselben kann kein anderer Unterrichtsgegenstand in gleicher Art gewinnen." (Schmidt, Encyclopädie.) Darum wird der erste physikalische Unterricht, wie ihn die Volksschule zu vermitteln hat, kein systematischer, sondern ein Anschauungsunterricht sein, der nur das lehrt, was zur Anschauung gebracht werden kann. Diesterweg sagt, der erste physikalische Unterricht muss den Schüler erst für physikalische Anschauungen empfänglich machen. Was bildet nun den Inhalt jener Belehrungen, welche wir den Schülern vom 8. bis 10. Lebensjahre bieten? Nach den bei uns geltenden Detaillehrplänen (Auswahl und Vertheilung des Lehrstoffes aus den Realien an fünfclassigen Volksschulen,

in denen jeder Classe ein Schuljahr entspricht, L. S. R. Erl. vom 10. 11. 1884, Z. 20691) führen wir dieselben mit genauer Berücksichtigung aller Capitel der Physik zuerst in die Lehre von den allgemeinen Körpereigenschaften ein. Wir abstrahieren das Gesetz der dreifachen Ausdehnung der Körper, die Begriffe „Raum und Stoff", unterscheiden die Aggregatformen und versuchen uns in der Abstraction des schwierigen Begriffes: Gewicht. Die Wärmelehre betrachtet zuerst das Ausdehnungsgesetz und dann die Wärmeleitung. Erst dann kommt ein Abschnitt, der auf realerem Boden steht, Luft und Wasser, der aber auch insoferne eine Einseitigkeit enthält, als auf die physikalischen Eigenschaften der beiden wieder das Schwergewicht fällt und nicht auf ihre Bedeutung für das Leben und den Haushalt der Natur, denn das ist ausdrücklich einer späteren Stufe vorbehalten. Damit ist umschrieben, was den Inhalt der Belehrungen für das dritte Schuljahr bildet. Meine Ausführungen richten sich hier zunächst gegen die unzweckmässige Stoffauswahl. In getreuer Befolgung der Diesterwegschen Grundsätze sollten wir die Naturbeobachtung zum Ausgangspunkte machen, allein die geltende Stoffauswahl drängt uns auf das Gebiet unfruchtbarer Abstractionen. Es kommt dieses Beginnen gleich einem vergeblichen Bemühen, „auf dürrer Heide Lust und Freude zu erwecken." Die Abstraction ist eine Geistesthätigkeit, welche wenig geeignet ist, die geforderte Empfänglichkeit für physikalische Anschauung zu heben. Wie soll die Ableitung des Begriffes „Gewicht" zu einer fruchtbaren Erkenntnis führen, wenn hauptsächlich darauf Gewicht gelegt wird, denselben als Folgeerscheinung der Schwerkraft zu erklären? Ja, wenn es „Wägen" hiesse, dann stünden wir wieder auf festerem Boden. Den Kindern wird aber eine Definition des Begriffes „Gewicht" gegeben. Dieselbe ist auch in den Volksschullesebüchern enthalten, freilich verstümmelt, weil die vollständige Definition inhaltlich und sprachlich zu schwer und unpassend für die Geistesverfassung achtjähriger Kinder ist. Ich glaube damit bewiesen zu haben, dass eine solche Auswahl nicht im vollen Einklange steht mit berechtigten, methodischen Forderungen.

Dies gilt umsomehr, als aus dem einen Übel andere entspringen. Der physikalische Unterricht steht auf diese Weise völlig isoliert da, es gelingt ihm nicht, sich an andere den Realien zugehörige Lehrfächer organisch anzugliedern.

Der heimatkundliche Unterricht mit seinen zahlreichen Bedürfnissen physikalischer Natur findet an ihm keinen Genossen, der ihm seine Zwecke fördern hilft. Auch der Sprachunterricht findet nicht die nothwendige Unterstützung. Sprechübungen sollen diesem Zwecke dienen. Gewiss können sie auch an dem vorliegenden Material gepflegt werden, allein wo es sich

um Begriffserläuterungen und Definitionen handelt, da ist die geistige Kraft des Schülers zu klein, um selbst zu finden. Dann läuft die Sprechübung auf ein Vor- und Nachsprechen hinaus, eine bloss receptive Geistesthätigkeit. Höher aber ist der Gewinn anzuschlagen, wenn der Schüler das Gesehene, die Erscheinung reproduciert, dann handelt es sich um das Selbstaufsuchen und Besprechen. Die Förderung des Sprechunterrichtes ist aber bei reproductiver Geistesthätigkeit die grössere.

Auch auf den beiden folgenden Stufen des Unterrichtes, in der vierten und fünften Classe, ist die Stoffauswahl nicht in voller Übereinstimmung mit den didaktischen Grundsätzen. Wieder sind es allgemeine Körpereigenschaften, welche uns zwingen, unsere Unterrichtsthätigkeit auf sterilem Boden zu entfalten.

Die Vermittlung folgender Abstractionen ist der vierten Classe vorbehalten: Sprödigkeit, zähe Körper, Elasticität, Theilbarkeit, Porosität, Beharrungsvermögen, Bewegung und Ruhe. In der fünften Classe sind es die Undurchdringlichkeit, die Cohäsion und der gleicharmige Hebel, welche dem Unterrichtsbetriebe Schwierigkeiten bereiten.

Die Auswahl des Stoffes bindet sich strenge an die wissenschaftliche Reihenfolge. Wir finden zuerst allgemeine Körpereigenschaften, dann Wärmelehre, Mechanik, Magnetismus, Elektricität, Schall, Licht und chemische Erscheinungen. Und innerhalb dieser Abschnitte folgt die Gliederung wieder den Pfaden der Wissenschaft, so dass in diesen drei Jahrescursen den Schülern eine bedeutende Summe von Wissensmaterial geboten wird, das inbezug auf Umfang und Inhalt fast identisch ist mit jenem Lehrpensum, welches in der ersten Bürgerschulclasse verarbeitet werden soll. Daraus resultiert nun neuerdings eine Schattenseite des gegenwärtigen Unterrichtsbetriebes. Die auf der Oberstufe (Bürgerschule) wirkenden Lehrkräfte können jederzeit die Wahrnehmung machen, dass das lebhafte Interesse an diesem Wissensstoff mehr oder weniger abgeschwächt ist, da die Volksschule ihre Aufgabe in ähnlicher Weise zu lösen sucht wie die Bürgerschule. Ganz besonders gewisse Gebiete der Physik, wie Magnetismus und Elektricität, finden eine vollkommen identische Behandlung, und es ist begreiflicher Weise die Unmittelbarkeit der Wirkung auf den Geist der Schüler sehr gefährdet. Die Beschreibung physikalischer Apparate, wie der Elektrisiermaschine, ist für den Unterricht in der Volksschule ziemlich wertlos, zudem kann die Function derselben nicht erschöpfend klargestellt werden. Das eindringlichere Verständnis kann erst in der Bürgerschule gegeben werden, wo die Influenzerscheinung als vorbereitendes Glied sich in den Lehrgang einfügen lässt. Wir finden deshalb sehr oft eine völlig falsche Vorstellung von

der Thätigkeit des genannten Apparates als Frucht des Unterrichtes in der fünften Classe. Mechanische Aneignung theoretischer Begriffe einerseits, wertlose Beschreibung physikalischer Apparate anderseits schädigen Ziel und Zweck des physikalischen Volksschulunterrichtes, abgesehen davon, dass sich auf der Oberstufe vielfach eine Zerstörung des lebendigen Interesses wahrnehmen lässt.

Entspricht nach diesen Ausführungen die Stoffauswahl einem den psychischen Verhältnissen der Stufe angepassten Unterrichte nicht, so ist auch die Anordnung des Stoffes innerhalb der einzelnen Einheiten eine anfechtbare.

Beispiele werden erläutern, welche Bedenken ich diesfalls dem methodischen Vorgange entgegenbringe.

Die Wärmelehre wird auf allen drei Stufen, in der dritten, vierten und fünften Classe behandelt. Dem Lehrgange der Wissenschaft folgend, wird nachstehende Stoffanordnung getroffen: Ausdehnung der Körper durch die Wärme. Wärmeleitung. Gute und schlechte Wärmeleiter. Veränderung des Aggregatzustandes durch die Wärme (Schmelzen, Erstarren, Verdunsten, Sieden, Verdampfen), Thermometer, Wärmequellen. Hier ist vielleicht der eine didaktische Lehrsatz „vom Leichten zum Schweren" noch erkennbar, gewiss aber nicht der oft genannte „vom Nahen zum Entfernten". Die Ausdehnung der Körper durch die Wärme ist nicht gerade das Nächstliegende. Um aber dennoch in dieses Stoffgebiet eindringen zu können, wird der Versuch mit Ring und Kugel zum Ausgangspunkte genommen. Ich bezeichne ein solches Lehrverfahren als zu wissenschaftlich für die dritte Volksschulclasse. Es fehlt das Individuum, an welches der Lehrstoff passend und in praktischer Weise angeschlossen werden könnte. Die Erwärmung des Zimmers wäre hier das Näherliegende und könnte als Unterrichts-Einheit besser verwertet werden. Es ist dann für diese Stufe des Unterrichtes ganz belanglos, ob und wie viele physikalische Gesetze jetzt schon zur Veranschaulichung gebracht werden können. Die Hauptsache bleibt, dass die Erwärmung des Zimmers ausreichende Gelegenheit bietet, das naheliegende Gebiet der Erfahrung zu durchforschen, zahlreiche für den Physikunterricht wertvolle Beobachtungen zu machen und damit die Bausteine zu sammeln für den künftigen gründlichen Unterricht, gleichzeitig aber die Empfänglichkeit für physikalische Anschauungen zu wecken und zu fördern.

An einem solchen Lehrstoffindividuum lassen sich zahlreiche praktische Lehren entwickeln, für welche auch die Schüler dieser Unterrichtsstufe Ver-

ständnis und lebhaftes Interesse besitzen, während die Ableitung der obengenannten Naturgesetze aus einem Experimente dazu zwingt, ein kaleidoskopartiges Bild der Natur zu entwickeln, um die Anwendung des Gesetzes zeigen zu können, welche Aufgabe weit über den geistigen Horizont der Kinder hinausgeht. — Ein anderes Beispiel zeigt ähnliche Verhältnisse. Folgender Vorgang wird in der Mechanik eingehalten: Das Gewicht als Folgeerscheinung der Schwerkraft, Bewegung, Ruhe, Beharrungsvermögen, gleicharmiger Hebel, Wage, Springbrunnen. Nach einem zwingenden Grunde didaktischer Natur, so und nicht anders vorzugehen, werden wir hier wieder vergeblich suchen. Es handelt sich auch hier augenscheinlich darum, aus dem Gebiete der Mechanik das Wichtigste und verhältnismässig leicht Fasslichste auszuwählen und als Unterrichts-Einheit vorzuführen. Die Angliederung des Lehrstoffes an den anderen Unterricht oder die Stützung desselben ist dadurch erschwert. Andrerseits ist der Erfahrungskreis der Kinder viel zu enge, um mit Nutzen die einzelnen Erscheinungen besprechen zu können. Die Unterrichts-Einheiten müssen auch hier etwas allgemeiner aufgefasst werden, nicht mit einseitiger Rücksichtnahme auf ein ganz bestimmtes Naturgesetz. Die Bewegungs- und Arbeitsfähigkeit des Menschen, die Werkzeuge und Vorrichtungen, um diese zu erhöhen, sind gewiss das Näherliegende. Dasselbe gilt von dem Capitel der Elektricität, welches nach folgender Stoffanordnung gelehrt wird: Elektricität erzeugt durch Reibung, elektrische Anziehung und Abstossung, Mittheilung von Elektricität und die dabei auftretenden Erscheinungen, die Elektrisiermaschine und schliesslich Gewitter und Blitzableiter. Dieser Vorgang ist wieder als Umweg zu bezeichnen. Das Ziel ist in diesem Falle das Verständnis der Naturerscheinung: Gewitter. Der vorangestellte Gang lässt die Schüler auf dem Wege der Synthesis zu diesem Verständnis gelangen. Besser ist der analytische Weg, der vom Gewitter ausgeht und die zur Erklärung desselben nothwendigen Versuche und Apparate zur Versinnlichung der Grundlehren anschliesst. Der Unterricht wird dadurch an Lebhaftigkeit gewinnen, und Nebenzwecke werden nicht hemmend dem Unterrichtszwecke sich entgegenstellen. Das beschreibende Verfahren bezüglich der anzuwendenden Apparate wird nicht Hauptaufgabe sein, sondern die durch dieselben hervorgerufenen Erscheinungen, welche beitragen, Licht zu verbreiten über das Wesen der in Rede stehenden Naturerscheinung.

Welches sind nun in Summe die Forderungen, welche sich nach dieser kritischen Beleuchtung des Lehrstoffes für die Stoffauswahl und Stoffanordnung für den Volksschulunterricht ergeben? Der physikalische Unterricht

ist seinem Ziele und Zwecke nach durch den geltenden Normallehrplan genau bezeichnet. Es wurde bereits gesagt, dass in demselben der Unterricht ausschliesslich auf das Gebiet der Erfahrung verwiesen wurde und dass es vornehmlich zwei Anschauungskreise sind, welche das Material zu liefern haben.

Erstens die Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens; in sinngemässer Anwendung auf die Verhältnisse der fünfclassigen Volksschule und in Berücksichtigung des Grundsatzes vom Nahen zum Entfernten sind diese Bedürfnisse der nächsten Umgebung des Kindes zu entnehmen. Vom Wohnzimmer ausgehend, zum Wohnhause und zum Heimatorte weiterschreitend, hat der Unterricht Wohnung, Kleidung, Nahrung nnd die wichtigsten Lebensbedingungen wie Luft, Licht und Wärme zu betrachten.

Die Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens werden wohl auch so aufgefasst, als handle es sich vorzugsweise um gewerbliche und industrielle Betriebe. Das wäre aber wieder ein Sprung ins Weite und kann nur Aufgabe der Bürgerschule sein.

In zweiter Linie sind es Naturerscheinungen, welche das Material für einen gedeihlichen Unterricht bieten. Der Gang der vier Jahreszeiten gestattet die Auswahl eines reichen Beobachtungsstoffes, welcher zu einer Quelle fruchtbringender Kenntnisse wird.

Diese beiden Hauptforderungen finden ihre Begründung in den Vorschlägen Diesterwegs zur Gestaltung des physikalischen Unterrichtes. Da aber der erste Unterricht die Empfänglichkeit für physikalische Anschauungen zu wecken und zu fördern hat, da ferner derselbe die Bausteine zu sammeln hat für den künftigen gründlichen Unterricht, so kann die Stoffauswahl mit einseitiger Rücksichtnahme auf die wissenschaftliche Reihenfolge des Lehrstoffes dem zu erstrebenden Ziele weniger dienstbar sein, als die Auswahl mit Rücksicht auf die eben genannten didaktischen Grundsätze. Es ist vielleicht nicht überflüssig, hier den Inhalt des § 57 der h. Min. Ver. vom 20. 8. 1870 anzuführen, welcher die Aufgabe des Naturlehreunterrichtes folgendermassen präcisiert: „Die Naturlehre hat die Aufgabe, Kenntnis und Verständnis der wichtigsten Naturerscheinungen anzubahnen. Naturerscheinungen und einfache Experimente bilden den Ausgangspunkt. Auf den unteren Stufen werden bei dem Anschauungsunterrichte die wichtigsten Naturerscheinungen besprochen. Auf den mittleren Stufen bildet das Lesebuch die Grundlage

und bietet die Lectüre Gelegenheit, die wichtigsten, am häufigsten wiederkehrenden Naturerscheinungen zu besprechen und zu erklären, als: Ab- und Zunahme der Wärme (Thermometer), Luftzug, Luftdruck (Barometer, Pumpen), Wind, Thau, Reif, Nebel, Wolken, Regen, Schnee, Eis, Verbrennung, Heizung. Auf den oberen Stufen soll eine Auswahl aus den verschiedenen Partien der Naturlehre mit Berücksichtigung der Fassungskraft der Schüler getroffen und dieser Lehrstoff zum vollen Verständnis gebracht werden. An den physikalischen Untericht schliesst sich dasjenige aus der Chemie an, was zum Verständnis für die gewöhnlichsten Vorgänge im häuslichen Leben, in der Landwirtschaft und in den Gewerben nothwendig ist.“ Die hier niederlegten ausgezeichneten methodischen Hinweisungen finden in ihrem vollen Umfange Berücksichtigung, wenn wir von einem systematischen Lehrgange absehen. Ein solcher birgt sogar auf der Oberstufe der Bürgerschule noch die Gefahr, dass der Unterricht sich in unfruchtbares Detail verliert. Indem man versuchte, in der ersten Bürgerschulclasse den psychischen Verhältnissen der Altersstufe entsprechend eine Auswahl der am leichtesten fasslichen Lehrstoffe auszuwählen, wurde dort dem Unterrichte ein Material zugewiesen, das einerseits bezeichnet ist durch eine grosse Summe theoretischer Kenntnisse, andrerseits jedoch einen ärmlichen praktischen Inhalt besitzt. Mit geringen Ausnahmen bewegt sich die Lehrthätigkeit auf dem Gebiete der Entwicklung von Begriffen und Definitionen, welche zum Theile auch noch durch den Lehrstoff der fünften Volksschulclasse überholt werden.

Die Volksschule hat demnach ihren Lehrstoff zwei grossen Erfahrungsgebieten zu entnehmen: 1. Aus dem bürgerlichen Leben. 2. Aus dem Reich der häufigst wiederkehrenden Naturerscheinungen. Innerhalb dieser Erfahrungsgebiete schlägt der Unterricht den Weg vom Nahen zum Entfernten ein. Anknüpfend an die nächstliegende Umgebung, zieht er seine Kreise immer weiter und findet dann vielfache Berührungspunkte mit anderen Unterrichtsmaterien. Dies gilt namentlich von der dritten Volksschulclasse, wo die Anlehnung an den heimatkundlichen Unterricht eine zwingende Nothwendigkeit ist. Hier muss der Bildungsstandpunkt der Schüler ganz besonders berücksichtigt werden. Auf dieser Stufe kommt es weniger auf die Erwerbung von physikalischen Kenntnissen an, als vielmehr auf die Entwicklung des Anschauungsvermögens. Der heimatkundliche Unterricht, der stets in engbegrenztem Sinne aufgefasst wird und seinem Inhalte nach bloss geographisch-geschichtlicher Natur ist, sollte seiner eigentlichen Bedeutung nach weiter gefasst werden und Naturgeschichte und Naturlehre als seine Diener betrachten dürfen. Die Klage,

dass bei der karg zugemessenen Zeit für den engeren heimatkundlichen Unterricht wenig geleistet werden könne, ist berechtigt. Wenn aber die Naturlehre imstande wäre, einen Theil der Aufgaben desselben zu übernehmen, wäre beiden Theilen geholfen, dem heimatkundlichen Unterrichte, welcher Zeit gewänne, dem Naturlehreunterrichte, welcher in einfachere, natürlichere Bahnen gelenkt würde und blosser Anschauungsunterricht bliebe, der sich nicht mit unwesentlichen Abstractionen beschäftigt, die über den geistigen Gesichtskreis dieser Altersstufe hinausgehen.

Eine übersichtliche Aufzählung des hiezu nothwendigen Unterrichtsstoffes wird zeigen, wie reichhaltig diese Quelle für den Unterrichtsbetrieb ist und wie überflüssig es ist, dann noch Anlehen aus den verschiedenen Capiteln der Physik zu machen, um die dem Unterrichte zur Verfügung stehende Zeit auszufüllen.

Hieher gehört immer im engsten Anschluss an den heimatkundlichen Unterricht Folgendes: Messen der Körper, Messen des Schulzimmers, Messen der Entfernungen; Beleuchtungsverhältnisse, Schattenlänge und Richtung zu den verschiedenen Tages- und Jahreszeiten, Verkehrsmittel, der Bau des Hauses, die Handwerker und ihre Werkzeuge, die Baumaterialien, die Sonne als Licht- und Wärmequelle, Witterungserscheinungen, Zu- und Abnahme der Wärme in den verschiedenen Tages- und Jahreszeiten, das Strassenpflaster, die gemeinnützigen Einrichtungen der Strasse.

Der vierten und fünften Classe ist gleichfalls ein weites Gebiet für fruchtbare Unterrichtsthätigkeit gegeben, abgesehen davon, dass der vorangestellte Lehrstoff sich in der dritten Classe gar nicht vollständig bewältigen lässt.

Es bliebe dann noch ungefähr folgendes Stoffmaterial aufzuarbeiten:

Die Luft, die wir athmen, ihre Eigenschaften und Bestandtheile, ihre Bedeutung für den Haushalt der Natur. Das Wasser, das wir trinken, Eigenschaften und Bedeutung für den Haushalt der Natur.

Die Kleidung, Zweck derselben, Stoffe zur Herstellung derselben und Gesundheitsregeln. Die Wohnung, Baumaterialien, künstliche und natürliche Bausteine, Zweck derselben, Reinhaltung und Lüftung.

Die Heizung, Brennmaterialien, der Ofen, der Schornstein, die Erwärmung des Zimmers, Material des Ofens, das Thermometer.

Wärmequellen, Verbrennung, Feuerlöschmittel.

Die künstliche Beleuchtung, die Petroleumlampe, das Leuchtgas.

Witterungserscheinungen: Kreislauf des Wassers. Thau, Nebel, Wolken, Regen, Schnee, Hagel, die Winde und ihre Bedeutung für den Haushalt der Natur, das Gewitter.

Verkehrsmittel und Verkehrswege, Orientierung im Raume, der Compass. Einige Hilfsmittel der menschlichen Arbeit. Werkzeuge (Bleistift und Feder). Die Sinnesorgane, Auge und Ohr, Sehen und Hören.

Die Vorzüge einer solchen Stoffauswahl sind einleuchtend und durch meine vorangegangenen Ausführungen begründet.

Auf dieser Basis wendet sich der Unterricht hauptsächlich an das Gefühl und findet infolgedessen weittragendere Hilfen zur Apperception als jener, dessen Fundament das Gedächtnis bildet.

Debatte.

Herr Aufreiter gibt einleitend eine zusammenfassende Begründung seiner Thesen und bemerkt, dass in Deutschland vielfach ein einheitlicher naturkundlicher Unterricht ertheilt wird. Auch einzelne in Österreich erschienene Lesebücher (z. B. das von Reinelt) enthalten Stücke, welche diesen Bestrebungen entsprechen.

Herr Dr. Nietsch constatiert, dass der Herr Referent eigentlich auf einem Umwege dasselbe bezwecke, was Diesterweg längst verlangt und was auch in der österreichischen Schulgesetzgebung als Forderung hingestellt wird, jedenfalls seien es nur die Folgen pädagogischen Übereifers oder Irrthumes, wenn die Schüler in den Volksschulen mit wissenschaftlichem Bombast gefüttert werden. Mit These 1 ist Redner im allgemeinen einverstanden, doch glaubt er, dass man Versuche mit einfachen Apparaten, welche die Kinder lebhaft interessieren, nicht ganz aus dem Unterrichte verbannen sollte.

Herr Otto Lang war bis jetzt der Meinung, dass die Forderungen Aufreiters längst realisiert seien, und wäre fast überrascht, wenn dies nicht der Fall sein sollte. Er findet die Thesen in einer Richtung mangelhaft, es komme nämlich nirgends zum Ausdrucke, dass durch die Naturwissenschaften auch das Denkvermögen der Schüler in ganz besonderer Weise gefördert werden könne und ersuche um folgende Ergänzung der These 3:

„Bei richtiger und planmässiger Auswahl des Lehrstoffes bietet der naturwissenschaftliche Unterricht die beste Gelegenheit, den Schüler zur Bildung rationeller Vorstellungsreihen anzuleiten".

Herr B. L. Saxl ist ebenfalls mit den Ausführungen des Referenten einverstanden, betont aber doch, dass der Erfahrungskreis unserer Schüler ein sehr beschränkter sei, wo die Erfahrungen mangeln, da müssen sie eben in der Schule selbst gemacht werden, und dazu sind Experimente unerlässlich. Der physikalische Unterricht soll aber nicht ausschliesslich praktisch wertvoll, er soll auch formal bildend sein, daher könne man ganz gut hie und da Versuche machen, die keinen directen praktischen Wert haben, die aber zur Schärfung der Beobachtungsgabe und des Denkens Gelegenheit geben.

Herr Dr. Pick glaubt, der Referent sei missverstanden worden, wenn man ihn für einen Gegner der Experimente überhaupt halte, Redner wünscht eine innige Verbindung sämmtlicher naturwissenschaftlicher Fächer nicht bloss für die dritte Volksschulclasse, sondern für die ganze Volksschule.

Herr Zens wünscht statt dritte Volksschulclasse nur allgemein den Begriff „Unterstufe der Volksschule“ eingesetzt, da die Auffassung Aufreiters leicht zu Missverständnissen Anlass geben könnte.

Herr Aufreiter kann sich der Ansicht des Herrn Dr. Pick aus dem Grunde nicht anschliessen, weil im österreichischen Lehrplan der Geographie und Geschichte ein bestimmt abgegrenztes Gebiet zugewiesen ist, wodurch eine Verquickung sämmtlicher realistischer Fächer vor der Hand unthunlich erscheint, worauf Herr Dr. Pick seinen Antrag zurückzieht.

Schliesslich werden die nachstehenden Thesen zur Kenntnis genommen.

Thesen.

1. Es ist Aufgabe des physikalischen Volksschulunterrichtes, den Erfahrungskreis der Kinder allmählich zu erweitern und, entsprechend den Vorschlägen Diesterwegs, die Empfänglichkeit für physikalische Anschauungen zu wecken und zu fördern und die Bausteine zu sammeln für den späteren, gründlicheren Unterricht.

Ziel und Zweck des physikalischen Unterrichtes werden geschädigt, wenn dieser seine Aufgabe in der mechanischen Aneignung theoretischer Begriffe und in der wertlosen Beschreibung physikalischer Apparate erblickt.

2. Die Volksschule hat ihren Lehrstoff zwei grossen Erfahrungsgebieten zu entnehmen: 1. dem bürgerlichen Leben, 2. dem Reiche der häufigst wiederkehrenden Naturerscheinungen. Innerhalb dieser Erfahrungsgebiete schlägt der Unterricht den Weg vom Nahen zum Entfernten ein.

3. Die Unterrichts-Einheiten sind nicht mit Rücksicht auf bestimmte physikalische Gesetze zu wählen, sondern in Hinsicht auf ihre Eignung, praktische Kenntnisse zu vermitteln, für welche die Schüler dieser Unterrichtsstufen Verständnis und lebhaftes Interesse besitzen.

4. Auf der Unterstufe, der dritten Volksschulclasse, ist die Trennung der naturkundlichen Disciplinen in ihre einzelnen Zweige zu vermeiden und ein einheitlicher naturkundlicher Unterricht, Heimatkunde, der Geographie, Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre umfasst, zu ertheilen.

VIII.

Die Reformbestrebungen im Zeichenunterrichte.

Vorgetragen am 5. Mai 1894 von C. B. KRATOCHWIL.

Zu wiederholten Malen ist an dieser Stelle über den Zeichenunterricht gesprochen worden; wenn ich mir aber trotzdem erlaube, neuerdings Ihre Aufmerksamkeit für dieses Thema in Anspruch zu nehmen, so drängt mich dazu der Umstand, dass in dieser Unterrichtsdisciplin im Hinblicke auf ihren eminent bildenden und praktischen Wert in den letzten Jahren ein nicht zu übersehendes Drängen nach neuen Bahnen bemerkbar ist.

In einigen Tagen sind es 25 Jahre seit der Schaffung unserer Schulgesetze, welche auch dem Zeichenunterrichte jene Stellung in unserem Schulorganismus einräumten, die ihm gebürt und auch fernerhin gewahrt bleiben soll. Diese 25 Jahre, welche auf methodischem Gebiete für viele Unterrichtsfächer ganz bedeutende Vervollkommnungen brachten, sind auch an dem Freihandzeichenunterrichte nicht ganz spurlos vorübergegangen. Galt es vor diesem Zeitraume, ihm eine Stelle in unserem Lehrplane überhaupt zu erringen, so war es Aufgabe der abgelaufenen 25 Jahre, ihn in seiner Stellung zu festigen, auszugestalten und seine Methode auszubilden. Dank der Arbeiten rastloser Kämpfer ist ihm diese Stellung gesichert; er hat jetzt nicht allein eine wohldurchdachte pädagogische Grundlage, sondern er kann sich auch vollwertig den anderen Unterrichtsdisciplinen zur Seite stellen.

Wenn ich mir in Kürze einen Rückblick auf die Arbeiten verdienter Methodiker im Zeichenunterrichte der letzten zwei Decennien gestatte, so geschieht es nicht zu dem Zwecke, den Nachweis zu versuchen, dass der Zeichenunterricht auf der Höhe seiner methodischen Ausbildung stehe, und dass wir nur die einmal gewonnenen Bahnen weiter zu wandeln hätten, vielmehr ist es meine Absicht, die Bestrebungen und Forderungen der Zeichenlehrer in den letzten Jahren mit steter Rücksichtnahme auf das Bestehende in gedrängter Darstellung vorzulegen.

Nach Einfügung des Zeichenunterrichtes in unseren Lehrplan galt es zunächst Mittel und Wege ausfindig zu machen, das Ziel des Zeichenunterrichtes durch eine rationelle Unterrichtsertheilung zu erreichen. Das vornehmste Mittel hiezu erblickte man in der Pflege des Ornamentes. Aus dessen reichem Gebiete wurde der Stoff genommen und im Laufe der Jahre ein lückenloser, logisch unanfechtbarer Lehrgang festgestellt, der vom Leichten zum Schweren vorwärtsschreitend, den Lehrstoff bildet. Auch im perspectivischen Zeichnen wurde, von der Linie, der Fläche oder dem Körper ausgehend und zum reichen Gipsmodelle weiterschreitend, ein ähnlicher Stufengang aufgestellt. Gleichzeitig kam der Massenunterricht im Zeichnen zur Durchführung, das Zeichnen nach Vorlagen und Einzelmodellen wurde auf die zwei letzten Altersstufen eingeschränkt. Auf diesen Grundlagen konnte sich der Zeichenunterricht erfolgreich entwickeln. Vorlagen und Modellsammlungen kamen auf den Markt, und heute steht diese Unterrichtsdisciplin in der Hinsicht auf einer beachtenswerten Höhe. Neu auftauchende Fragen fanden zum Theile eine rasche Lösung, zum Theile aber beschworen sie lange und erbitterte Kämpfe herauf, in denen sich die schroffsten Gegensätze gegenüber standen. Ein nicht geringer Theil dieser Fragen harrt noch derzeit einer endgiltigen Entscheidung. Die methodischen Grundlagen und die Stoffauswahl blieben jedoch bis zu den letzten Jahren unangefochten; auch waren in Österreich der langsamen Entwicklung des Zeichenunterrichtes besondere Instructionen und andere gesetzliche Vorschriften förderlich, indem sie einem Überstürzen vorbeugten.

Sehr bald machte man aber im Zeichnen nach ornamentalen Formen die Erfahrung, dass sich die Schüler auch bei der Wiedergabe verhältnismässig leichter Ornamente arge Verstösse zu Schulden kommen liessen. Statt jedoch der Ursache auf den Grund zu gehen, hoffte man durch eine mehr oder weniger complicierte Eintheilung derartige Fehler hintanzuhalten. Die Formen wurden in geometrische Figuren und Netze gezwängt, und es wurde ein Heer von Theilungspunkten und Hilfslinien construiert, die dann, entsprechend verbunden, eine befriedigende Wiedergabe der gewünschten Form ermöglichten. Fehler wurden dadurch in einem gewissen Masse verhindert, oft geradezu unmöglich gemacht, der Zeichenunterricht sank aber gleichzeitig vielfach zur Dressur herab. Die Resultate waren nur Scheinerfolge, wie es die Producte geistlosen Copierens sein müssen. Die Kinder lernten wohl mechanisch gerade und krumme Linien rein und sorgfältig nachzeichnen, zu einer Selbständigkeit kamen sie nicht. Sie blieben nach wie vor in der Erfassung der Form und ihrer Theile ungeschult, da ihr Augenmass geringe, ihre Auffassungsgabe fast keine Pflege gefunden hatte. Von jeder Selbsttäuschung

freie Zeichenlehrer erkannten bald die Schäden und Nachtheile eines solchen Zeichenunterrichtes und traten in Wort und Schrift dagegen auf. Ich verweise da besonders auf F. Flinzer in Leipzig und auf Maschek in Troppau, deren Forderungen leider ziemlich unbeachtet geblieben sind. Beide Methodiker fordern mit allem Nachdruck die Einschränkung der Hilfslinien und Theilungspunkte und wollen auf Symmetrie und Proportionalität das Hauptgewicht gelegt wissen, damit das Auge eine schulgemässe Übung erfahre und empfangene Eindrücke verstehen und wiedergeben lerne. Anschauung und Besprechung der Formen, dem Zeichnen dieser vorangestellt, wollen dem Kinde die Pfade zur Wiedergabe ebnen. Nicht mehr die mechanische Übung, sondern die Ausbildung des geistigen Auges, die Erziehung zum bewussten Sehen wird als Hauptaufgabe des Zeichenunterrichtes hingestellt. „Die Anleitung zur richtigen Anschauung ist die erste und elementarste Stufe der künstlerischen Erziehung.“ Die Zergliederung des zu zeichnenden Objectes, sorgfältige Betrachtung desselben nach verschiedenen Gesichtspunkten und dann erst die Nachbildung desselben, das sind zugleich die vortrefflichsten Mittel, um die Form auch dem Gedächtnisse einzuprägen. „Das Zeichnen ist eine internationale Sprache, die auch gelesen werden will.“

Da die Anschauung als die wichtigste Grundlage des Zeichenunterrichtes in den Vordergrund treten muss, so wird naturgemäss die analytische Lehrform zur synthetischen hinzuzutreten haben. Jede zu zeichnende Form soll vor ihrer Nachbildung den Schülern in ihrer Gänze vor Augen stehen. Mit der Herausgabe und der Einführung von Wandtafeln war hierin ein bedeutender Schritt nach vorwärts gethan. Es ist mir heute nicht möglich, mich über den Wert der Wandtafeln näher auszusprechen, auch setze ich deren Anwendung als bekannt voraus; ich will aber constatieren, dass unsere Collegen im deutschen Reiche auf diesem Gebiete recht viel und Gutes schaffen, während in Österreich auf diesem Gebiete so ziemlich ein Stillstand zu verzeichnen ist. Unsere Wandtafeln scheinen mir zu theuer, wodurch deren Anschaffung, wenn schon nicht erschwert, so doch quantitativ beschränkt wird. Das ist aber ein Nachtheil, der um so fühlbarer wird, wenn er einem unentbehrlichen Lehrmittel anhaftet. Steht dem Zeichenlehrer nur eine geringe Auswahl solcher Tafeln zur Verfügung, so wird er in seiner Beweglichkeit eingeengt, unter Umständen wird er die vorhandenen Wandtafeln gar nicht gebrauchen können. Ich gebe an dieser Stelle meiner Überzeugung Ausdruck, dass es das Beste ist, wenn der Zeichenlehrer sich ausserdem solche Wandtafeln selbst herstellt. Er wird dann im Laufe der Jahre zu einer reichen, allen Verhältnissen entsprechenden Stoffauswahl gelangen. Allerdings erfordert diese Herstellung grosse Opfer an Zeit und Mühe. Das Bewusstsein

jedoch, das Beste gewollt zu haben, dieses Bewusstsein, welches uns oft über die schwierigsten Verhältnisse hinweghilft, wird der schönste Lohn des Lehrers für diese Arbeit sein.

In einer Zeit, in welcher namhafte Methodiker nach Concentration der Unterrichtsdisciplinen rufen, konnte auch der Zeichenunterricht von dieser Forderung nicht unberührt bleiben. Insbesondere ist es die Stoffauswahl, gegen welche die Angriffe mit allem Nachdrucke geführt werden. Der Zeichenunterricht hat den Anschluss an die anderen Lehrfächer verloren; man ruft nach Angliederung. Der Lehrstoff ist im allgemeinen zu gewerblicher Natur; das Zeichnen nach ornamentalen Formen muss eingeschränkt werden. Besonders der Lehrstoff des zweiten bis fünften Schuljahres erregt Bedenken und soll eine Umgestaltung erfahren. Er ist für diese Altersstufen ausserdem auch zu abstracter Natur. Seine Anlehnung an die geometrische Formenlehre ist eine so innige, dass er zum Diener dieser herabgedrückt wird. Das Fortschreiten des Zeichenunterrichtes der Unter- und Mittelstufe auf geometrischer Grundlage, verbunden mit der Pflege der geometrischen Formen wird auf Pestalozzi zurückgeführt. Wie sehr dieser aber missverstanden wurde, lässt sich aus einer Stelle schliessen, in welcher er sagt: „Bewahre mich Gott, nur dieser Linien willen den menschlichen Geist zu verschlingen und gegen die Anschauung der Natur zu verhärten.“ Die geometrische Formenlehre soll nicht Theilzweck des Zeichenunterrichtes sein, vielmehr sollen die geometrischen Begriffe von den der Natur und dem Leben entlehnten Vorbildern nachträglich abstrahiert werden. Dies schliesst also keineswegs eine entsprechende Betonung des Zusammenhanges oder geometrischen Form mit der Realform aus.

Der Kreis ist dem Kinde nichts, wohl aber der Reif, das Rad u. dergl. Kinder sind Realisten. Dr. K. Lange bezeichnet in seinem Werke: „Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend“ den Lehrstoff des jetzigen Zeichenunterrichtes auf der Unter- und Mittelstufe als „angewandte Geometrie“. Dazu sollen noch die gezeichneten Formen tadellos ausgeführt werden, nachdem jeder Erwachsene erfahren kann, was es mit dem Zeichnen eines Kreises auf sich hat. Die Formen mögen recht schön und sinnig erdacht sein, allein sie bleiben doch geometrische Formen, also für das Kind Schemen, die es nicht beleben kann, die in ihm keine b e w u s s t e Illusion, keine „gefühlsmässige Belebung des Scheinbildes durch die Phantasie des Beschauers“ erwecken können. Es ist jedenfalls eine starke Zumuthung, das Kind zu zwingen, Jahre hindurch nichtssagende geometrische Figuren zu zeichnen, wo der Kindesgeist sich aufs lebhafteste mit der Natur beschäftigt. In dem Alter will das Kind etwas Lebensvolles, etwas, dessen Inhalt es

versteht, Dinge, nicht aber deren Abstractionen. Schematische Lebensformen, die dem Kindergarten gestattet sind, sollen im elementaren Zeichenunterrichte nicht so stiefmütterlich behandelt werden. Sie sollen unter Anschauung der realen Gegenstände oder einer Wandtafel und unter Anleitung des Lehrers (Vorzeichnung an der Schultafel) den Hauptstoff des Zeichenunterrichtes im ersten bis vierten Schuljahre bilden. Gelingt auch dem Schüler die Zeichnung nicht gut, so gelte der gute Wille für das Werk. An einen derartig organisierten elementaren Zeichenunterricht mag Pestalozzi gedacht haben, er hat uns aber leider nichts Schriftliches darüber hinterlassen. Buss erzählt über Pestalozzis Ideen an mehreren Stellen und gibt unter anderen folgenden Ausspruch Pestalozzis wieder: „Die Natur gibt dem Kinde keine Linien, sie gibt ihm nur Sachen, und die Linien müssen ihm nur darum gegeben werden, damit es die Sachen richtig anschaue, aber die Sachen müssen ihm nicht genommen werden, damit es die Linien allein sehe.“ Erst Fröbel blieb es vorbehalten, die Ideen Pestalozzis ins Praktische zu übersetzen.

Im Zeichnen der Lebensformen muss aber die flächenhafte Darstellung gewahrt bleiben. Der Einwand, dass die realen Gegenstände doch Körper sind, zerfällt in nichts, wenn wir bedenken, dass das Kind überhaupt bis zu einer gewissen Entwicklungsstufe nur flächenhaft sieht, da sein Accommodationsvermögen noch nicht ausgebildet ist, und dass das Kind erst nach und nach und nicht zum geringen Theile durch Erprobung zum Bewusstsein der Körperlichkeit der Gegenstände kommt.

Anschliessend an das Zeichnen der Lebensformen, wodurch das bewusste Sehen der Kinder entsprechend geübt wird, schreitet man zu Abstractionen, zum Zeichnen sogenannter Schönheitsformen, die polychrom auf Wandtafeln den Kindern vor Augen sein müssen. Man unterlasse es aber bei dieser Gelegenheit, etwa Hinweise auf Symmetrie, Regelmässigkeit oder Harmonie zu geben. Es wurde bis jetzt nicht nachgewiesen, ob diese Erscheinungen überhaupt etwas allgemein Menschliches sind, wohl aber liegen Thatsachen über das Gegentheil vor. Mit zunehmendem Alter, durch Anschauung und Erfahrung kommt das Kind früh genug zum Bewusstsein der Gesetzmässigkeit in den Schönheitsformen.

Im fünften Schuljahre ist es besonders der naturkundliche Unterricht, der eine Fülle von Objecten für den Zeichenunterricht bietet. Im Flachornamente, das als solches in erster Linie Pflege finden muss, werden die einfachsten Blatt-, Blüten- und Fruchtformen einheimischer Pflanzen mit Vortheil Verwendung finden können. Dieselben sollen entweder in natura, gepresst oder sonst conserviert den Schülern vorgeführt werden. Die Wieder-

gabe dieser Formen muss durch grosse, farbige Wandtafeln und durch die Vorzeichnung des Lebens unterstützt werden; überhaupt soll die Wandtafel schon auf der Unterstufe in Verwendung kommen. Auch einfache Formen der Thierreiches brauchen nicht ausgeschlossen werden.

Im sechsten Schuljahre werden diese Übungen fortgesetzt; dabei steigern sich die Anforderungen und bilden einen allmählichen Übergang von der Realform zum abstracten Ornamente, das so gewählt werde, dass es frei von streng stilisierten und fremden Formen sei. Besonders erscheinen die Formen aus der einheimischen Flora dazu geeignet, diesen Übergang zu vermitteln. Im Interesse der Pflege des Farbensinnes soll der Schüler auf dieser Altersstufe nun auch die Farben im Zeichnen gebrauchen lernen.

Im siebenten Schuljahre ist die Auffassungsgabe des Schülers und seine manuelle Fertigkeit so weit entwickelt, dass er mit Verständnis an das Zeichnen von Ornamenten schreiten kann. Es empfiehlt sich, die Auswahl des Stoffes so zu treffen, dass zunächst schon bekannte Formen in reicherer Ausführung, Anordnung und Verbindung im Ornamente zur Darstellung kommen. Damit aber auch auf dieser Altersstufe der reale Boden nicht ganz verlassen werde, sind schwierigere Objecte aus dem Pflanzenreiche (Zweige mit Blüten oder Früchten, gefällige Gruppierungen mehrerer Typen u. s. w.) nach musterhaften polychromen Vorlagen unter gleichzeitiger Vorführung der betreffenden Naturobjecte zu zeichnen. Zu dem Zwecke erwähne ich besonders einzelne Vorlagen des Zeichenwerkes von Professor Andel. (Alte und neue Folge.)

Im achten Schuljahre könnte man ausschliesslich ornamentale Formen und reichere Ornamente aller Stilarten zeichnen lassen. Auf dieser Stufe werden die Belehrungen über Stil und Verwendung des Ornamentes, sowie Beobachtungen über Farbenzusammenstellungen und Wirkung der Farben in ausführlicherer Weise fortgesetzt, als dies auf den vorhergegangenen zwei Altersstufen der Fall sein konnte, zumal der Lehrstoff hiezu reichlich Gelegenheit bietet. Aber nicht mehr das Kennen allein, sondern auch das Können soll Pflege finden. Der Schüler zeichne nicht mehr bloss richtig und mit einer gewissen manuellen Fertigkeit, sondern auch in technischer Hinsicht schön und gewandt. Wieder ist es der Lehrstoff, der dem Lehrer Anlass geben wird, den Schüler auch nach dieser Seite, soweit es nicht bisher geschehen ist, weiter zu bilden, damit er eine gewisse Vertrautheit und Fertigkeit im Gebrauche der Zeichen- und Malrequisiten erlange. Hieher sind unter anderen die Arten der Schattierung im perspectivischen Zeichnen, die Behandlung und Anwendung der Deckfarben, die Analyse und Synthese complicierter Farbenmischungen, das Lavieren, Fixieren u. s. w. zu rechnen.

Ehe ich zur Behandlung einiger Detailfragen schreite, muss ich mir noch einige Bemerkungen über den Unterricht im perspectivischen Zeichnen erlauben. Auf diesem Gebiete wogt der Kampf der Anschauungen am stärksten, Draht- oder Holzmodelle, Modelle für den Massenunterricht oder für jeden einzelnen Schüler, Anschauung allein oder auch Gesetze, das sind die Fragen, deren endgiltige Beantwortung noch aussteht. Jede Partei führt ihre Argumente ins Treffen, jede Partei will mit ihren Anschauungen durchdringen. Unter diesen Umständen vermag ich bloss meiner speciellen Überzeugung Ausdruck zu geben. Gesetze über das perspectivische Zeichnen zu entwickeln, halte ich für nicht gut, aber sie dem Schüler vorzuenthalten, wenn sie sich ihm nach einer gewissen Zeit von selbst aufdrängen, wäre nicht pädagogisch. Unsere Schüler sollen für das praktische Leben herangebildet werden. Der Gewerbsmann muss imstande sein, Entwürfe und perspectivische Bilder seiner Erzeugnisse zu machen, wenn sie ihm auch nicht vor Augen sind. Zur Durchführung dieser Forderung werden die elementarsten Gesetze der Perspective vollständig genügen. Ein Schüler, der richtig perspectivisch zeichnet, soll in dem dunklen Drange sich auch des rechten Zieles bewusst werden. Wenn daher der Lehrer nur die zwei wichtigsten Gesetze dem Schüler mit auf den Lebensweg gibt, so hilft sich der Schüler dann gewiss allein weiter. An dieser Stelle sei zugleich erwähnt, dass die Mehrheit der Zeichenlehrer mit Recht den Gebrauch der Drahtmodelle einschränkt. Die Drahtmodelle sind nur Surrogate, in denen das Kind geometrische Formen sieht, mit denen es keine realen Ideen zu verbinden vermag. Eine kleine Auswahl solcher Drahtmodelle kann wohl benutzt werden, um schwächeren Schülern die perspectivischen Erscheinungen besser zur Anschauung zu bringen, allein als Objecte, die gezeichnet werden sollen, eignen sich die Drahtmodelle für unsere Zwecke nicht. Dagegen wird es sich empfehlen, einfache Gegenstände des Lebens in die Stoffauswahl aufzunehmen. (Schachteln, Kisten, Eimer, Krüge u. s. w.) Im Interesse einer schönen und günstigen Ansicht, um ferner die Anschauung den Schülern zu erleichtern, erweist sich der Gruppenunterricht gewiss als vortheilhaft, doch geht das Streben der Zeichenlehrer auch dahin, den Einzelmodellen Eingang zu verschaffen. Den Schluss des perspectivischen Zeichnens an der Bürgerschule bildet das Zeichnen nach Gipsmodellen, eine Seite unseres Zeichenunterrichtes, die derzeit bedeutende Reformen nicht heischt. Ich wäre wohl sehr versucht, auch zu diesem Punkte einigen Gedanken, die sich auf das Technische im Zeichnen „nach Gips“ beziehen, Raum zu geben, muss sie jedoch im Interesse des Ganzen unterdrücken.

Dies sind somit im grossen und ganzen die Bestrebungen auf dem Ge-

biete der Stoffauswahl im Zeichenunterrichte und seiner methodischen Behandlung. Es erübrigt mir nur noch, auf eine Reihe von Detailfragen einzugehen, welche theils mit den Reformbestrebungen überhaupt im Zusammenhange stehen, theils sich mir in meiner Praxis aufdrängten.

Formen rein geometrischen Charakters, deren befriedigende Wiedergabe selbst geübten Zeichnern ohne den Gebrauch von Hilfsmitteln nicht gelingt und deren Wert nicht im Verhältnisse zur aufgewandten Zeit steht, sind in das geometrische Zeichnen zu verweisen und hier der besseren Anschaulichkeit halber mit Farben zu behandeln. Im Freihandzeichnen soll nichts gezeichnet werden, was von dem Kinde nicht gezeichnet werden kann. Ich rechne hieher die reichen Mäander, Kettenbänder, Flechtbänder und die grosse Zahl geradliniger maurischer Mosaikmuster. In diesen ornamentalen Formen werden die grosse Zahl paralleler Geraden und Kreisbögen oder auch die Menge concentrischer Kreise und eine meist complicierte Eintheilung — oft geradezu ein Netz — dem Kinde zu einer wahren Plage; es arbeitet im Schweisse seines Angesichtes, ohne einen nennenswerten Nutzen daraus zu ziehen. Zur Erzielung einer mechanischen Fertigkeit scheinen mir diese Formen unglücklich gewählt, denn ich bin der Meinung, dass durch fortgesetzte Übung der Geraden und des Kreises die Fertigkeit nicht im selben Masse sich steigern kann, vielmehr das Können nur bis zu einer gewissen Grenze, die durch den Bau unseres Gesichtssinnes und des Armes genau gegeben ist, wächst, über die hinaus jede Übung ohne Erfolg bleibt. Soll aber das Kind mit den obengenannten Formen schon vertraut gemacht werden, so kann es mit Vortheil im geometrischen Zeichnen geschehen.

Da die Farbe die Auffassung der Form im besonderen Masse fördert, so wird es sich empfehlen, die Verwendung der Pigmente möglichst bald dem Unterrichte einzufügen. Auf welcher Stufe dies zu geschehen habe, ist freilich noch nicht endgiltig entschieden; Fröbel spricht für den farbigen Stift schon im Kindergarten. Wie die Sachlage steht, ist es ganz gut möglich, im sechsten Schuljahre das Kind, wenn es nicht im besonderen Masse unbeholfen ist, mit Farben arbeiten zu lassen. In erster Linie sollen es ausgesprochene Farben sein; vor der Anwendung blasser, nichtssagender, wässeriger Töne ist entschieden abzurathen. Hie und da wird der Vorgang eingehalten, dass der Schüler zuerst die primären und dann nach und nach die secundären, tertiären u. a. Farben gebrauchen lernt. Ein solcher Weg führt wohl vom Einfachen zum Zusammengesetzten, nicht aber vom Nahen zum Entfernten. Nicht immer sind es Primär-Farben, die dem Kinde in seiner Umgebung in die Augen fallen. Nur vor dem Zuviel wäre zu warnen, damit der kindliche Geist Musse habe, den Farbeneindruck zu erfassen und

festzuhalten und die Wirkung der Farben zu beurtheilen. Auf dem Gebiete kann besonders der naturgeschichtliche Unterricht den Zeichenunterricht wirksam unterstützen. Eine reichhaltige Sammlung von Farbentafeln, eventuell auch von farbiger Wolle oder Seide sollte keiner Schule fehlen.

Der Massenunterricht im Zeichnen ist in den österreichischen Schulen bis zum siebenten Schuljahre vorgeschrieben. In der zweiten Hälfte des siebenten Schuljahres wird mit dem Zeichnen nach Vorlagen begonnen. So gross auch die Vortheile des Massenunterrichtes sein mögen, so sind sich doch die Zeichenlehrer auch über seine Nachtheile klar. Zunächst ist die Möglichkeit des Individualisierens ganz in Frage gestellt. Fähigere und minder geübte Schüler sollen gleichen Schritt halten, denselben Stoff zeichnen, gleichzeitig beginnen, zugleich die Arbeit vollenden! Dass dies nicht durchführbar ist, liegt auf der Hand, und man hat verschiedene Mittel vorgeschlagen, die Nachtheile des Massenunterrichtes halbwegs auszugleichen; es sind dies die sogenannten „Episoden", die aber alle problematischen Wert haben. Es wird sich empfehlen, wenigstens für das fünfte bis siebente Schuljahr den Gruppenunterricht als wünschenswert hinzustellen.

Eine weitere Frage, die immer wieder in Zeichnerkreisen auftaucht, bezieht sich auf die beschränkte Anwendung von Hilfsmitteln im Zeichenunterrichte des letzten Schuljahres. Es hat sich als unpraktisch herausgestellt, das Verbot des Gebrauches von Hilfsmitteln in seinem ganzen Umfange aufrecht zu halten. In der dritten Bürgerschulclasse, wo dem Ornamente schon eine ganz bedeutende Stellung eingeräumt und die Fertigkeit der Schüler im allgemeinen eine derartige ist, dass man von ihnen auch eine technisch schön ausgeführte Arbeit fordern muss, könnte unter gewissen Voraussetzungen von dem Verbote Umgang genommen werden. Es gibt instructive Ornamente, die ohne Hilfsmittel überhaupt nicht auf befriedigende Weise nachgebildet werden können. Der Zeichenunterricht hat auch einen gewissen materialen Wert, den wir nicht einfach abseits schieben können. Es gibt Gewerbe, die es vorwiegend mit Kunstformen zu thun haben, die der Gewerbetreibende vollkommen correct, sie vielfach wiederholend und rasch wiedergeben soll. In dem Falle wird er sich helfen, wie er kann. Es möge dem Ermessen des Zeichenlehrers überlassen bleiben, zu bestimmen, welche Schüler Hilfsmittel gebrauchen dürfen, wann dies geschehen könne und welcher Art diese Hilfsmittel sein können. Hat ein Schüler das Ziehen von Geraden und Kreisen und das Theilen derselben durch sechs Schuljahre nicht erlernt, so wird er es auch im letzten Schuljahre nicht mehr erlernen; hat er aber ein gewisses Mass an Fertigkeit erlangt, so wird es sich schwerlich im letzten Jahre noch erhöhen. Auf dieser Altersstufe lege man das Haupt-

augenmerk auf einen richtigen Entwurf. Die Ausführung desselben soll dann flott von statten gehen.

In unseren Schulgesetzen sind Bestimmungen aufgenommen, welche ein Verbot des Gebrauches schattierter Vorlagen aussprechen. Dieses Verbot ist mit Recht erlassen worden, und der Zeichenlehrer wird den schattierten Vorlagen keine Thräne nachweinen; ich möchte aber doch wieder solche Vorlagen in der Schule sehen. Der Schüler soll im perspectivischen Zeichnen nach geometrischen Körpern und elementaren Architekturformen (meist beginnt er mit dem Würfel oder dem Prisma) die Beleuchtungserscheinungen wiedergeben, er ist sich aber über das Wie? ganz unklar. Es wird von ihm etwas gefordert, was er nicht gelernt hat, wovon er sich keine Vorstellung machen kann. Er sieht wohl die beleuchteten Flächen, die Halb- und Ganzschatten, er weiss aber nicht, wie er beginnen soll und wie seine Arbeit zum Schlusse aussehen wird, es sei denn, er hätte schon Ähnliches arbeiten sehen. Da genügt es nicht, dass der Lehrer mit Worten erklärt und etwa diesem oder jenem über den Anfang hinweghilft. Die „Technik" ist es hier, die dem Schüler vermittelt werden soll. Man wird mir entgegnen, der Schüler soll nur das zeichnen, was er sieht, und so beginnen, wie der Lehrer ihn anleitet, dann wird es schon gehen. Es genügt gewiss nicht, wenn man dem Schüler Wischer, Kreide, Stift oder Pinsel in die Hand gibt und ihm vielleicht sagt, wie und womit er zu beginnen habe, und dass er dann aufhören soll, wenn seine Zeichnung den Eindruck des Modelles macht. In der Regel sieht auch die Schülerarbeit so wie das Modell aus, vielleicht ist sie auch diesem viel zu ähnlich: Die Halbschatten meist fehlend, die Ganzschatten roh und unwahr, die Reflexe an unrichtiger Stelle und alles fleckig, wie das Modell, das auch nicht lange das Kleid der Unschuld behält und bald neben Flecken unangenehme Glanzstellen aufweist. Das ungeübte Auge des Schülers trifft weder den allgemeinen Beleuchtungston, noch den Grad der Abtönung. Unsere Zeichensäle sind dazu noch inbezug auf Lichtvertheilung unpraktisch angelegt. Jeder angehende Kunstschüler muss die Werke grosser Meister copieren, dass er sich eine gewisse Technik zu eigen mache und sein Auge schule, soll der Bürgerschüler allein aus sich heraus das Schattieren lernen? —

Es ist daher mit allem Nachdruck für die Forderung nach schattierten Vorbildern im perspectivischen Zeichnen einzutreten. Jede Bürgerschule soll eine Reihe von Anschauungsbildern besitzen, welche die wichtigsten geometrischen Körper und einige elementare architektonische Formen in verschiedener Aufstellung mit Wiedergabe der Beleuchtungserscheinungen nach verschiedenen Manieren in musterhafter Weise zur Darstellung bringen. Ich betone es hiemit ausdrücklich, dass diese Vorbilder nicht gezeichnet werden,

dass sie aber als Anschauungsbehelfe geeignet wären, dem Schüler vieles zu sagen, was das Wort des Lehrers nicht vermag. Damit bin ich zugleich bei einem anderen Punkte meiner Darlegungen angelangt, er betrifft die Lehrmittel, soweit ich nicht schon im Laufe meiner Darlegungen darauf zu sprechen kam.

Der moderne Zeichenunterricht anerkennt nicht allein Vorlagen, Modelle, Wandtafeln und die eben besprochenen Vorbilder als Lehrmittel, er stellt noch andere Forderungen. Es läge ausserhalb des Rahmens meines Vortrages, wenn ich eine Kritik der Vorlagen, wie sie jetzt in unseren Schulen gebräuchlich sind, gäbe; auch könnte ich mich nicht erschöpfend darüber aussprechen, aber eines kann nicht genug betont werden:

Im Interesse einer leichteren Erfassung der Form und behufs Pflege des Farbensinnes soll jede Vorlage und Wandtafel polychrom und frei von Hilfslinien sein. Ferner ist eine Sammlung gepresster oder sonst conservierter Objecte aus dem Pflanzenreiche unbedingt nöthig, was aber nicht ausschliesst, dass auch frische Pflanzentheile, falls sie beschafft werden können, zur unterrichtlichen Verwendung gelangen sollen. Um jedem Missverständnisse zu begegnen, sei hier ausdrücklich betont, dass diese Lehrmittel nur als Anschauungsbehelfe zu dienen haben. Des weiteren entbehren unsere Schulen noch immer einer Auswahl solcher mono- und polychromer Vorbilder, an denen der Schüler die Anordnung und Verwendung einzelner ornamentaler Formen und der Ornamente selbst kennen lernt. An solchen Vorbildern erfasse er die Begriffe Füllungs- und Krönungs-Ornament, er lerne an den Tafeln kennen, was eine Bordüre, was ein Dessin ist, wo und wie diese zur Anwendung gelangen. Diese Anschauungstafeln sollen ihm zeigen, welche Farben für gewisse Stile und gewisse Zwecke typisch sind, wie sich die Farbenzusammenstellung gestaltet, wie die Farben aufeinander wirken und den Gesammteindruck bedingen. Da die Farbe an sich mit dem Material, an welchem sie zur Anwendung kommt, Änderungen erfährt (beispielsweise das Roth an Leuchtkraft in der Glasmalerei, im Email, in der Textilindustrie an Seide gewinnt), so ergibt sich die Nothwendigkeit, dass die Zeichenlehrer der Bürgerschule mit allem Nachdrucke anstreben, mit ihren Schülern (besonders mit denen der zwei letzten Altersstufen) kleine Excursionen in kunsthistorische und kunstgewerbliche Sammlungen und zu Monumentalbauten zu unternehmen. Dieses Verlangen hat umsomehr Berechtigung, weil dadurch überhaupt dem Lehrer Gelegenheit geboten ist, die Schüler mit den Stilarten und der Ornamentik besser vertraut zu machen, und weil in dem Kinde das Gefühl für das Schöne gewiss eine bessere Pflege finden kann, als dies innerhalb der Wände des Zeichensaales möglich ist. Die Menge der in solchen Sammlungen angehäuften Kunstschätze ist eine ganz bedeutende,

die Monumentalbauten bieten gewiss eine Fülle von Bildungsmaterial und sind dem Schüler geradeso wie die Kunstsammlungen zugänglich, allein eben das Zuviel ist es, was auf die Kindesseele wie auf die grosse Masse ohne Wirkung bleibt. Besonders die Sammlungen haben einen weit geringeren bildenden Wert, als man allgemein annimmt. Die Menge der Eindrücke ist zu gross und somit ohne merkliche Tiefe, deshalb soll das Kind unter Anleitung des Lehrers sehen lernen, damit auch da eine „gefühlsmässige Vertiefung“ der Eindrücke ermöglicht und zugleich eine nachhaltige Wirkung erzielt werde.

Ich bin am Schlusse. Meine gedrängten Darlegungen haben weder Anspruch auf Vollständigkeit, noch masse ich mir an, viel Neues geboten zu haben. Es war meine Absicht, eine Reihe von Reformfragen hier aufzurollen und sie einer besonderen Beachtung zu empfehlen. Reform thut auch dem Zeichenunterrichte noth. Ich schliesse mit den Worten Dr. Karl Langes, dem ich manche Anregung verdanke, und der mich in mancher Anschauung bestärkte: „Legen wir also Hand ans Werk, auf dass die jüngere Generation uns nicht später den Vorwurf machen könne, dass wir sie mangelhaft vorbereitet in den grossen, friedlichen Wettkampf hineingestossen haben, den die Völker demnächst um die Palme der Kunst beginnen werden.“

Thesen.

1. Auf der Unter- und Mittelstufe (1. bis 5. Schuljahr) ist das Zeichnen einfacher, dem Anschauungs-(Sach-)Unterrichte entnommener Objecte dem Zeichnen ornamentaler (Schönheits-) Formen voranzustellen.

2. Auf der Oberstufe (6. und 7. Schuljahr) ist bei der Auswahl ornamentaler Formen auf die einheimische Flora besonders Rücksicht zu nehmen.

3. Von der Entwicklung der elementaren Gesetze der Perspective ist abzusehen; sie sollen jedoch dem Kinde nicht vorenthalten werden, wenn es durch seine Arbeit den Beweis erbringt, dass es richtig sieht.

4. Formen rein geometrischen Charakters sind in das geometrische Zeichnen der Bürgerschule zu verlegen. (Mäander, Flecht- und Kettenbänder u. dgl.)

5. Jede Eintheilung, die sich nicht von selbst ergibt, ist zu vermeiden, Entwürfe auf Grund eines Netzes sind bedingungslos zu verwerfen. Auf Symmetrie ist ein besonderes Augenmerk zu lenken.

6. Drahtmodelle sind bloss als Anschauungsbehelfe zu benützen.

7. Die Wandtafel soll auch im Zeichnen auf der Unter- und Mittelstufe zur Verwendung kommen; im Massenunterricht der Oberstufe erscheint sie unentbehrlich.

8. Auf die Pflege des Farbensinnes ist besonderes Gewicht zu legen. Die Farbe soll deshalb mindestens schon im 6. Schuljahre zur Anwendung kommen.

9. Gruppenunterricht ist im 5. bis 7. Schuljahre dem Massenunterrichte vorzuziehen.

10. Es bleibt dem Ermessen des Zeichenlehrers überlassen, dem Schüler der 3. Bürgerschulclasse bei schwierigen Ornamenten im Interesse einer schönen und technisch vollkommenen Wiedergabe und im Hinblicke auf das praktische Leben eine beschränkte Verwendung von Hilfsmitteln zu gestatten.

11. Als Anschauungsbehelfe für den Zeichenunterricht an der Bürgerschule sind besonders nöthig: Frische, gepresste und sonst conservierte pflanzliche Objecte, musterhafte perspectivische Darstellungen geometrischer Körper und elementarer architektonischer Formen mit Angabe der Beleuchtungserscheinungen; mono- und polychrome Anschauungsbilder über Verwendung und Anordnung der Ornamente und Wirkung der Farben.

12. Es werde dem Zeichenlehrer der 3. Bürgerschulclasse ermöglicht, mit den Schülern kleine Excursionen zu Monumentalbauten, in kunsthistorische Museen und sonstige Kunstsammlungen zu unternehmen.

IX.

Was kann die Schule für die Erziehung zur Mässigkeit thun?

Von Franz Tiechl.

Der Genuss von Stoffen, welche den menschlichen Organismus anregen, ist wohl so alt und so allgemein wie das Menschengeschlecht selbst. Während wir Völker kennen, die bei ihrer Ernährung der Fleischkost gänzlich entbehren, andere wieder, die fast ausschliesslich von Fleisch leben, also in der Lebensweise der Menschen grosse Unterschiede wahrnehmen, finden wir, dass in dem Gebrauche erregender, sei es nun narkotischer, alkoholischer oder anderer Mittel, die Völker aller Zeiten und Culturstufen übereinstimmen.

Besonders der Alkohol in seinen mannigfachen Modificationen ist ein wahrer Weltbürger; der Sohn des hohen Nordens kennt und consumiert ebenso gut die Producte der geistigen Gährung, wie der Tropenbewohner, der Höchstcivilisierte wie der Ungebildetste, der Mensch des 19. Jahrhunderts wie der des classischen Alterthums. Fast scheint es, als ob die fortschreitende Cultur, die schon so manche Sitte und Unsitte vernichtete, die die Lebensanschauungen und socialen Verhältnisse der Völker in durchgreifendster Weise umgestaltete, den Alkoholgenuss nicht berührt hätte, als wäre derselbe unbedingt nöthig, etwa wie das Wassertrinken. Nun wird zwar letzteres niemand im Ernste behaupten, anderseits ist es eine feststehende Thatsache, dass es dem Menschen, je mehr er sich von der natürlichen Lebensweise entfernt, zum Bedürfnis wird, seine von den übergrossen Anforderungen unseres modernen Lebens erschlafften Nerven zeitweilig aufzurütteln und anzuspannen; es ist also nicht blosse Begierlichkeit, die ihn treibt, zu Reizmitteln zu greifen, sondern ein physischer Zwang, den zu überwinden den wenigsten möglich ist. Darum wird auch niemand den Genuss derartiger Stoffe überhaupt verwerfen, wohl aber haben die berufenen Factoren die Pflicht, gegen deren Missbrauch, sei es nun inbezug auf ihre Wahl oder das Ausmass ihrer Verwendung, entschiedenst Stellung zu nehmen; sie haben

dahin zu wirken, dass nur jene, und zwar in mässiger Weise, verwendet werden, welche für das Allgemeinbefinden den relativ geringsten Nachtheil haben. Dazu rechne ich neben Kaffee und Thee die alkoholischen Getränke Bier und Wein, welch letztere ich sogar vorziehen möchte, weil ihnen neben ihrer erregenden Wirkung doch auch eine ernährende zukommt.

Die Verbreitung der genannten Getränke soll uns besonders vor dem Gebrauche anderer Stoffe bewahren, die den Organismus in oft furchtbarer Weise verheeren, wie Brantwein, Opium, Haschisch u. s. w. Denn wie wenig der Mensch in Befriedigung der Sucht, seine Sinnesthätigkeit anzuspornen, auf seine Gesundheit achtet, zeigt das Beispiel der mohammedanischen Völker, die sich unbedenklich dem Opiumgenuss ergaben, als ihnen die Religion den Alkoholgenuss verbot.

Ich meine somit, dass die Schule, als einer der in erster Linie berufenen Factoren, dem physischen Bedürfnisse des Menschen und zugleich den bestehenden eingewurzelten Anschauungen Rechnung tragend, sich nur gegen den unmässigen Gebrauch des Alkohols, besonders seiner absolut schädlichen Formen, wenden soll und zu verhüten trachten muss, dass derselbe nicht zu einem Laster ausarte, welches die Menschheit physisch und moralisch zu degenerieren geeignet ist. Auf die Nothwendigkeit einer Agitation gegenüber dem immer mehr überhandnehmenden Alkoholismus einzugehen, halte ich für überflüssig, ich will mich daher darauf beschränken, die Richtungen zu erörtern, nach denen sie sich in der Schule erstrecken muss und kann. Sie ergeben sich, wenn wir bedenken, dass sich die Wirkungen des Alkoholismus hauptsächlich in vierfacher Beziehung bethätigen: in moralischer, ästhetischer, hygienischer und materieller. Daraus folgt mit logischer Nothwendigkeit, wir haben dem Alkoholismus gegenüber ins Treffen zu führen: 1. einen sittlichen Charakter, 2. das ästhetisch empfindende Gemüth, 3. die Kenntnis der hygienischen Grundsätze, und 4. den Sparsinn.

Nun will ich des näheren auf die einzelnen Punkte eingehen und zunächst die Frage zu beantworten suchen, in welcher Weise die Schule bei der Charakterbildung auf die Verhütung der Trunksucht Rücksicht nehmen soll.

Mit vielen anderen Lastern theilt der Alkoholismus die Eigenschaft, dass die verschiedensten psychologischen Momente den unmittelbaren Anstoss zu seiner Entwicklung geben können oder dieselbe begünstigen, woraus sich seine erschreckliche Verbreitung erklärt. Bekanntlich findet man ja bei den Angehörigen aller Stände und Geschlechter, aller Temperamente und Bildungsstufen, beinahe schon jeden Alters Alkoholiker. Der eine trinkt, um seine überreizten Nerven zu beruhigen, ein zweiter, um die erschlafften auf-

zureizen, ein dritter, um sein Elend zu vergessen, ein vierter aus Bravour, ein fünfter aus Gewohnheit u. s. w.

So entgegengesetzt aber die unmittelbaren psychologischen Beweggründe auch oft scheinbar sein mögen, so sind sie in ihrem Wesen doch immer nur jene in verschiedener Weise sich äussernde Mangelhaftigkeit des Charakters, die man, weil sie in der Knechtung des Wollens durch Begierden besteht, sittliche Unfreiheit nennt und die so recht den Boden zum Emporwuchern jeglichen Lasters bildet. Diese Willensschwäche, die im Kindesalter natürlich, im Mannesalter aber verderblich ist, muss in der Schule auf das entschiedenste bekämpft werden, das Kind muss lernen, sein Begehren dem durch die Persönlichkeit des Lehrers repräsentierten Gesetz unterzuordnen, sein Wollen in vorgeschriebener Weise zu bethätigen. Der absolute Gehorsam ist nicht nur die erste Vorbedingung für einen erspriesslichen Unterricht, er ist vielmehr die einzige Schule, durch welche ein Charakter vorbereitet werden kann; wie der Körper durch planmässige Übungen ausgebildet wird, so muss auch die Willenskraft geschult werden, und da die sittliche Freiheit, das Ideal der Erziehung, nichts mehr und nichts weniger ist, als die Fähigkeit des reifen Individuums, nur seine Einsicht und sonst nichts regieren zu lassen, oder mit anderen Worten: einen Zwang auszuüben, so muss der Zögling vor allem lernen, einen Zwang zu ertragen. Und ist der Wille gewöhnt worden, sich unter das Gesetz, welches im Stadium der intellectuellen Unreife die Einsicht vertreten muss, unterzuordnen, so wird er auch später fähig sein, sich der eigenen Einsicht zu beugen, womit die Grundlage des sittlichen Charakters gesichert ist, ohne welche der Mensch trotz aller Bildung moralisch haltlos ist. Darum betont ja die moderne Volksschule nachdrücklichst das erziehliche Moment nnd wendet sich gegen jeden Unterricht, der in der Wahl seiner Stoffe oder in der Art seiner Darbietung das erziehliche Moment vernachlässigt; nicht an Kenntnissen fehlt es unserer Zeit, sondern an Willenskraft. Gelänge es der Erziehung, die Individuen zu befähigen, ihr Wollen einzig nur von der aufgeklärten Einsicht lenken zu lassen, dann hätten wir das Ziel aller Bildung erreicht: die sittliche Freiheit; allein der Erreichung dieses Ideales wirkt, abgesehen von den vielen äusseren Momenten, ein Factor entgegen, der, mit der geistigen und körperlichen Natur innig verwachsen, auf unser Wollen einen gewaltigen Einfluss ausübt: das Gemüth. Unter dem Drucke von Affecten handeln wir oft ganz den Eingebungen des Verstandes entgegen, eine momentan auftauchende Begierde vermag unser Wollen plötzlich in völlig verschiedene Bahnen zu lenken, das Interesse an einem Objecte kann unser ganzes Vorstellungsleben gefangen nehmen.

Wie soll sich nun die Erziehung gegenüber diesem Factor verhalten, der die intellectuelle und Charakterbildung nur zu hemmen scheint? An eine Bekämpfung des Gemüthes darf, ganz abgesehen von der physischen Unmöglichkeit, nicht gedacht werden, weil ja gerade der Einfluss desselben auf das Wollen ein Umstand ist, den eine verständige Erziehung für ihre Zwecke in vortheilhafter Weise benützen kann und muss; nicht hindern kann sie diese Beeinflussung, wohl aber sich dienstbar machen. Sie wird deshalb bestrebt sein, das Gemüth so zu bilden, dass sich seine Wirkung als eine nutzbringende erweisen muss, dass demselben nur solche Begierden und Interessen entspringen können, die den Forderungen der Vernunft entsprechen. Dann wird aus dem harmonischen Zusammenwirken von Verstand, Charakter und Gemüth die höchste ethische Vollkommenheit erblühen, ja noch mehr: häufig hilft nur das letztere allein dem Menschen über den Mangel der ersteren hinweg, es ist das einzige Mittel, sich auf dem Wege des Guten zu erhalten. Also neben und zur Ergänzung und Festigung der Verstandes- und Charakterbildung die Gemüthsbildung!

In Anbetracht des Zweckes meiner Ausführungen will ich nun auf eine besondere Richtung näher eingehen: auf die ästhetische Bildung. — Uns gewöhnliche Menschen ergreift die Idee des Guten erst dann so recht, wenn sie in das sinnliche Gewand des Schönen gekleidet ist; wohl ist das ethische Verdienst ungleich grösser, wenn wir das Gute um seiner selbst willen thun, als wenn wir es wegen des Schönen lieben, aber es liegt einmal in der menschlichen Natur, Inhalt und Form als correlative Begriffe zu betrachten, und oft ist es einzig das Wohlgefallen an der letzteren, die uns zu dem ersteren hinzieht; anderseits ist aber auch die blosse Freude an der Form schon von hoher ethischer Bedeutung. Doch, ich will ja nicht die Nothwendigkeit und Berechtigung der ästhetischen Bildung in der Volksschule begründen, sondern will versuchen zu erläutern, wie ich mir ihre Vermittlung denke.

Am unmittelbarsten und kräftigsten wirkt wohl die Betrachtung der Natur selbst; darum haben der Anschauungs- und Realunterricht nicht bloss den Zweck, heimat- und naturkundliches Wissen in die Köpfe zu bringen, sondern sie sollen vor allem Liebe zur Natur in den Kinderherzen wecken. Es genügt nicht, wenn der Schüler genau weiss, in welche Classe oder Familie dieses oder jenes Thier gehört, wie viele Staubgefässe jene Blume oder wie viele Schwanzfedern dieser Vogel habe, etwa wie er ja auch die Flächen und Kanten eines Polyëders zählt, ohne dass dabei eine andere Seelenkraft als der Verstand bethätigt wird; oder wenn er die Namen von Städten und Bergen, Flüssen und Ebenen hersagen kann; nein, das kindliche

Herz hänge mit allen Fasern an der herrlichen Gottesnatur, es beobachte im Frühlinge mit Entzücken ihr allmähliches Erwachen, wie das erste Schneeglöckchen erscheint, wie die Veilchen kommen und die Singvögel, wie jede Woche neue Blumen bringt, deren Namen es in der Schule erfährt; und wenn alles im jungen Maienschmuck prangt, dann führen wir das Kind hinaus durch Feld und Wiese und Wald auf einen Berggipfel, dass die junge Brust in dem köstlichen Lenzeshauch schwelle und das Auge erglänze in dem Widerschein all des Schönen, das sich ihm darbietet; jeder Schmetterling, jeder Käfer, jede Blüte werde ihm zur Quelle reiner Freude, allüberall predigt ja die Natur Schönheit und Liebe und Fürsorge, und wenn es von der sonnigen Wiese in den ernsten Wald tritt, wenn die hundertjährigen Stämme ihm den Ausblick verwehren, dann schaue es in frommer Andacht nach oben, und sein Gebet vereine sich mit dem Rauschen der hohen Wipfel! Das Kind lerne fühlen, dass es keinen edleren und reineren Genuss geben kann, als die Natur zu durchwandern gesund an Leib und Seele, Berg und Thal zu durchziehen oder im Walde zu ruhen, über sich die grünen Kronen und den blauen Himmel; dann wird später der Jüngling jede freie Stunde benützen, um den Stab zu ergreifen und den drückenden Mauern zu entfliehen, anstatt in dumpfen Localen zu schlemmen und physisch und moralisch zu erschlaffen.

Ausgehend von der Freude an der Natur, leiten wir nun das Kind an, auch die Gegenstände seiner Umgebung sowie seine Handlungen nach ihrem ästhetischen Wert zu beurtheilen und sie nach Möglichkeit mit den Gesetzen der Ästhetik in Einklang zu bringen. Deshalb verlangen wir die grösste Sauberkeit und Nettigkeit der Schulrequisiten und Aufgaben, sorgfältige Pflege eines mit Bewusstsein betriebenen Gesanges, möglichst ausdrucksvollen Vortrag der Gedichte und auch der prosaischen Lesestücke, harmonische und genaue Ausführung der Turnübungen, einen gefälligen, freundschaftlichen Verkehr der Schüler untereinander, ein correctes Benehmen sowohl in der Schule, als auch auf der Gasse u. s. w. Selbstverständlich darf dem Kinde auch nichts Unästhetisches geboten werden, weder in der Beschaffenheit der Schullocalitäten und Requisiten, noch in der Persönlichkeit des Lehrers.

Die höchste Stufe der ästhetischen Bildung ist aber das Wohlgefallen an den Werken der Kunst in ihrem weitesten Umfange; darum steter Hinweis auf die Schätze unserer Literatur, eifriger Gebrauch der Lehrmittel, Besuch von Museen u. s. w. Dies alles rege das Kindesgemüth an und erschliesse ihm allmählich die sonnige Welt des Schönen, es entwickle sich wie eine schöne Blume unter mildem Himmel, damit es sich vor allem

Rauhen, Gemeinen scheu verschliesse. Dann wird es dem Kinde ekeln vor dem scheusslichen Benehmen eines Trunkenen, mit Abscheu wird es sehen, wie verthiert seine Augen glotzen, wie roh seine Bewegungen sind, wie gemein seine Sprache ist, wie er ganz die Herrschaft über sich verliert und ein Auswürfling unter seinen Mitmenschen ist. Und dieser Abscheu ist vielleicht das kräftigste Mittel gegen das Laster des Alkoholismus, denn einem ästhetisch empfindenden Kinde wird der blosse Gedanke, einmal in denselben Zustand kommen zu können, schrecklich sein. Darum hüte man sich auch, über die Trunkenheit zu spotten; das Kind soll fühlen, dass es dem Gemeinen gegenüber kein anderes Gefühl geben kann, als Verachtung. —

Dass es daneben der Lehrer aber auch nicht verabsäumen darf, das Verhältnis des Alkoholismus zu den Lehren der Hygiene zu beleuchten, ist wohl selbstverständlich; hiebei ergibt sich Gelegenheit, denselben in zweifacher Weise zu bekämpfen: direct durch Belehrung über seine Wirkungen auf den Organismus und indirect durch die Verbreitung der Grundsätze einer naturgemässen Lebensweise, besonders einer verständigen Ernährung. Das erstere wird sich besonders auf der Oberstufe empfehlen, weil hier die Kenntnis der Zusammensetzung und Wirkung der alkoholischen Getränke lehrplanmässig verlangt wird; besonders aber wird man die absolute Gesundheitsschädlichkeit des Brantweins betonen und, um dies eindringlicher zu demonstrieren, den Schülern die statistischen Daten über den Einfluss des Brantweintrinkens auf die Zahl der Erkrankungen, speciell der Geisteskrankheiten, vorführen.

Die Beibringung der hygienischen Grundsätze ist aber eine Aufgabe aller Stufen, hiezu gibt neben dem eigentlichen Sachunterricht auch die Lectüre Gelegenheit; die Schüler, speciell die Mädchen, sollen die Nahrungsmittel nach ihrem Nährwerte schätzen lernen, besonders aber führe man die verbreitete Anschauung, dass der Alkohol zur Ernährung unbedingt nothwendig sei, auf das richtige Mass zurück, da dies nämlich nur für Kranke, Genesende u. s. w. zutreffe, während der gesunde Mensch der geistigen Getränke ganz gut entbehren könne, dass dieselben Kinder sogar entbehren müssen. Man weise stets darauf hin, dass man mit einem weit geringeren Kostenaufwande dem Organismus eine bedeutend grössere Menge von Nährstoffen zuführen könne, wenn man z. B. anstatt des vielfach verdorbenen Bieres gute Milch trinkt.

Wohl werden diese Lehren einen vielleicht nur sehr mässigen Erfolg haben, weil ihnen eben eingefleischte Vorurtheile gegenüberstehen, doch wird man sie immer wieder betonen, schon deshalb, weil sie zugleich eine andere Seite des Alkoholismus berühren, die materielle.

Um nun der Trunksucht auch von dieser Seite entgegenzuwirken, wird die Schule bestrebt sein, sparsame Menschen heranzubilden, doch genügt es nicht, wenn dieser Zweck, als selbstverständlich aufgefasst, in einer so untergeordneten Weise, wie es manchmal vorkommt, gewürdigt wird, sondern es müssen zu seiner Erreichung besondere Einrichtungen getroffen werden, wozu ich in erster Linie die Gründung von Schulsparcassen empfehlen möchte; in Ermanglung derselben kann der Lehrer auch dadurch gute Erfolge erzielen, dass er Interesse für das häusliche Sparen der Kinder zeigt, indem er von Zeit zu Zeit nach dem Stande ihres Spargutes fragt und seine Zufriedenheit oder sein Missfallen äussert, wobei der Wettbewerb der Schüler untereinander einen mächtigen Ansporn bilden wird. Wie wichtig das Sparen gerade im Kindesalter ist, erhellt daraus, dass es neben der Gewöhnung an einen ökonomischen Gebrauch des Geldes noch den Zweck verfolgt, das Kind möglichst von dem Genusse von Näschereien abzuhalten, damit es allmählich lerne, dieselben gänzlich zu entbehren und sein Geld besser zu verwenden. Es ist erwiesen, dass die Kinder durch Leckereien und aparte Kost nicht bloss in ihrer Gesundheit geschädigt, sondern geradezu zur Genusssucht verzogen werden, die in ihrem ewig wechselnden Verlangen den Menschen verderben muss. Pflegen wir daher den Sparsinn mit allen uns zu Gebote stehenden Mitteln und ermangeln wir auch hier nicht, die Statistik sprechen zu lassen, damit die Kinder einen Begriff von dem unsäglichen Elende bekommen, das die Trunksucht über so viele Familien gebracht hat! An Beispielen im eigenen Bekanntenkreise dürfte es wohl kaum fehlen.

Ich meine nun, dass durch das Gesagte die Möglichkeiten einer directen Einwirkung auf das Kind, das Beispiel des Lehrers als selbstverständlich angenommen, erschöpft seien; unter Umständen kann der Lehrer auch auf die Eltern einen günstigen Einfluss ausüben, so in Form von hygienischen Rathschlägen, wenn beispielsweise die Eltern über Unlust zum Lernen, schlechtes Aussehen ihrer Kinder klagen. Das Hauptaugenmerk aber sollte die Schule auf die ihr Entwachsenen richten und richten können, denn eben die Zeit nach dem Austritte aus der Volksschule ist für den grössten Theil unserer Jugend, für denjenigen nämlich, der sich der körperlichen Arbeit widmet, der entscheidende. Während der Schüler in fortwährender Abhängigkeit und unter der planmässigen Leitung von Schule und Haus stand, tritt er jetzt als Lehrling in das Stadium einer gewissen Selbständigkeit — für einen halbfertigen Charakter das Bedenklichste. Während in der Schule alles Unästhetische und Unsittliche, alles, was ihm in körperlicher Hinsicht schaden konnte, ferngehalten wurde, muss er jetzt häufig rohe Spässe und Miss-

handlungen von Meister und Gesellen ertragen; während er in den Anordnungen der Schule nie persönliche Willkür, sondern die Anwendung eines bestehenden Gesetzes erkannte und überzeugt war, dass die Erfüllung seiner Pflicht ihn vor Strafe bewahren müsse, ist er jetzt der oft launenhaften Führung seiner Vorgesetzten völlig preisgegeben, und sobald er zu dieser bitteren Erkenntnis gelangt, regt sich in ihm der Trieb, Wiedervergeltung zu üben, indem er in seiner freien Zeit seine thatsächlichen oder eingebildeten Leiden zu vergessen sucht. Das erreicht er, wenn er — sich betrinkt; dadurch ärgert er seinen Meister und betäubt für einige Stunden seine kummervolle Stimmung. Und hat er erst einmal an einem Zechgelage seiner Arbeitsgenossen theilgenommen, so ist dies leider zu häufig der Anfang zum Ende. Weigert er sich, den Warnungen seiner besseren Natur folgend, das nächstemal mitzuthun, so verwundet man seinen falschen Stolz so lange, bis er alle guten Vorsätze bei Seite wirft, um zu zeigen, dass er „auch kein Kind sei." Hand in Hand mit dem Trinken geht das Kartenspiel, die Sonntage werden nun in rauchigen Spelunken bei Bier und Karten durchschwärmt, die Arbeit wird dem Übernächtigen sauer, und er sehnt sich die ganze Woche wieder nach dem Sonntag, er verliert im Spiel, macht Schulden, verwickelt sich in Raufereien, der Meister jagt ihn fort, er findet eine Zeitlang keine Arbeit, oder eine schlechter entlohnte, der Alkohol ist ihm aber unentbehrlich, und jetzt verschreibt er sich dem Brantweinteufel, nun ist er verloren, jetzt gibt's keine Umkehr mehr, er weiss, dass er zugrunde gehen muss, und doch kann er sich nicht mehr aufraffen. Ich hörte einmal einen solchen Säufer beim Kaufmann „Ochsengift" verlangen, womit er den ordinären Rum meinte . . . Man wird vielleicht einwenden, ich hätte in zu düsteren Farben geschildert; allein das Leben zeigt nur zu oft, dass die bestveranlagten Knaben, die in der Schule die Freude ihrer Lehrer waren, während ihrer Lehrzeit in jeder Beziehung sinken, verkommen. Das ist eben nur möglich, wenn mit dem Austritte aus der Schule zugleich auch deren Einfluss aufhört, wenn der Lehrer den Contact mit seinen ehemaligen Schülern gänzlich verliert. Das sollte nicht der Fall sein. Die Knaben müssen merken, dass sich der Lehrer noch immer für sie interessiert, dass er ihnen nicht mehr so unnahbar gegenübersteht, sondern ihnen, bei aller Wahrung seiner Würde, gewissermassen als rathender und warnender Freund begegnet. Die Person des Lehrers muss dem Schüler die Verkörperung der Grundsätze sein, die ihm in der Schule eingepflanzt wurden, seine Worte sollen dem Lehrling über so manchen Zwiespalt hinweghelfen, der beim Übertritt aus der Schule ins Leben in der jungen Brust entsteht. Denn der Übergang aus dem Knaben- ins Jünglingsalter ist von bedeutenden geistigen

Veränderungen begleitet; an die Stelle der unbedingten Unterwerfung unter einen fremden Willen tritt das Streben nach Selbständigkeit und Selbstthätigkeit; das Zusammentreffen und der Verkehr mit einer ungleich grösseren Anzahl von Menschen, die infolge ihrer Unterschiede in Alter, Geschlecht, Temperament, Verstand, Gemüth oder Charakter ebensoviele geistige Persönlichkeiten repräsentieren, wirkt mehr oder minder nachhaltig, günstig oder ungünstig auf den Jüngling; das Leben unter Leuten, die ihm gleichgiltig, wenn nicht feindlich, gegenüberstehen, die Nothwendigkeit, sein Ich zu behaupten, und der bedeutend eingeschränkte Verkehr mit seinen Angehörigen nimmt ihm seine knabenhafte Empfindsamkeit, aber nur zu oft auf Kosten des Gemüthes; weil er durch seine Arbeit zu dem Bestande der Gesellschaft beiträgt, will er auch an ihren Vergnügungen theilhaben, und schliesslich wecken der Umgang mit älteren Genossen und die Lectüre auch sein politisches Interesse.

Alle diese Veränderungen vollziehen sich ganz naturgemäss, auch ohne bewusste Einwirkung irgend eines Factors; dann ist aber selbstverständlich auch ihr Ergebnis unbestimmbar. Wenn jedoch das Auge des pädagogisch gebildeten Lehrers diese psychologischen Umwälzungen beobachtet, wenn die Ruhe und Abgeklärtheit seines Charakters dem Zögling wie ein Stern durch alle Wandlungen und Schwankungen voranleuchtet, wenn er kraft seiner geistigen Überlegenheit jede falsche Ansicht berichtigt, die den jungen Menschen verwirren müsste, dann ist wohl auch eine gute Klärung zu hoffen. Die Einführung des Knaben in das öffentliche Leben muss sich organisch der Schulerziehung anschliessen, damit die natürlichen Gefahren der Übergangsperiode möglichst vermieden werden. Die natürlichste Vermittlung aber zwischen der von Liebe erfüllten und regierten Gemeinschaft der Schule und der auf das moralische Verhältnis von Recht und Pflicht gegründeten Gemeinschaft des öffentlichen Lebens findet sich in guten Vereinen. Darum suche man den aus der Schule scheidenden Knaben zum Eintritt in Vereine zu bewegen, die körperliche und geistige Ausbildung verfolgen (Turn-, Gesang-, Fortbildungs-Vereine), und in denen womöglich die Lehrer eine leitende Stellung einnehmen. Hier darf der Knabe seine Individualität zur Geltung bringen, hier findet er Umgang und Zerstreuung, anderseits aber auch Schranken, sobald er sich überheben will; hier gelangt er zu der Erkenntnis, dass in jeder Gemeinschaft nur die Erfüllung der Pflicht Rechte verleiht und sichert, und dass jeder Einzelne moralisch verpflichtet ist, für die Gesammtheit zu schaffen, weil ihm dieselbe Vortheile gewährt, die er sich allein nie verschaffen könnte.

Die Antheilnahme an den Bestrebungen dieser Vereine wird nicht nur seine freie Zeit ausfüllen und ihn so vor Müssiggang bewahren, sondern sie

wird auch seinen Geist, der tagsüber durch monotone körperliche Arbeit gefesselt war, frisch und regsam erhalten, ihn befähigen, über der Berufsarbeit nicht das Gesammtwirken der Menschheit aus dem Auge zu verlieren. Die mächtige Förderung seiner ethischen Kraft durch den Umgang mit charaktervollen Menschen, sowie durch die Leibesübungen, die Vollendung seiner intellectuellen und ästhetischen Bildung durch die wissenschaftlichen, poetischen und musikalischen Vorträge — dies wird ihn halten und stützen, bis sein vollendeter Charakter auf sich selbst vertrauen kann. — Und ist so aus dem Knaben ein Mann geworden, moralisch, ästhetisch und intellectuell in harmonischer Weise ausgebildet, der, welchen Standes immer er sei, an dem geistigen Leben der Menschheit theilhat und nicht an dem Niedrigen und Gemeinen hängt, der, weil er seine Rechte und Pflichten zu würdigen weiss, fähig ist, sich zu beherrschen und auch im Genusse seiner Würde nicht vergisst, dann kann die Schule mit Stolz sagen, dass sie an dem herrlichen Baume wahren Menschenthums einen neuen, kraftvollen Trieb gezeitigt hat, der der Sonne zustrebt und keinen Parasiten an sich duldet!

REFERATE.

I.

Über die sittliche Freiheit.

Referat mit Zugrundelegung der gleichnamigen gekrönten Preisschrift von Dr. Friedrich Dittes.

(Leipzig, Verlag von Jul. Klinkhardt.)

Erstattet am 3. März 1894 von Vict. Zwilling.

Im Jahre 1860 erschien die gekrönte Preisschrift „Über die sittliche Freiheit mit besonderer Berücksichtigung der Systeme von Spinoza, Leibniz, Kant, nebst einer Abhandlung über den Eudämonismus" von Dr. Friedrich Dittes. Das Werk war bald im Buchhandel vergriffen; der Verfasser konnte sich aber trotz vielseitiger Aufforderung zu einer Neuauflage lange nicht entschliessen: die streng materialistische Richtung des herrschenden Zeitgeistes schien ihm für die Verbreitung und das eingehende Studium ethischer Ideen zu ungünstig. Seitdem aber selbst massgebende Personen öffentlich das sittliche Bewusstsein als abgethan erklären und das Moralgesetz in eine confessionelle Tabulatur verwandeln wollen, erscheint es dem Verfasser höchste Zeit zu sein, dass die wenigen, welche noch nicht dem sittlichen Nihilismus verfallen sind, laut ihre Stimmen erheben, damit die deutsche Jugend womöglich vor diesem neuen Curse bewahrt werde. Dieser Überzeugung nun verdanken wir das Erscheinen der zweiten Auflage des genannten Werkes.

Wenn mir die ehrenvolle Aufgabe zutheil geworden ist, über eines der genialsten Werke des grossen Reformators auf dem Gebiete des vaterländischen Schulwesens Bericht zu erstatten, so bitte ich im vorhinein um Entschuldigung, dass der begeisterte Schüler über das Werk seines Meisters nicht vom Standpunkte zweifelnder Kritik, sondern von jenem voller, auf Überzeugung basierender Zustimmung referieren kann. Ebenso hoffe ich Ihres Beifalles sicher zu sein, wenn mein Bericht die engen Grenzen eines Anzeigereferates überschreitet. Die herzlichen Beziehungen, welche die „Wiener pädagogische Gesellschaft" an ihr erstes Ehrenmitglied fesseln, erfordern naturgemäss eine innige Vertiefung in dessen hervorragendste Geisteswerke. Gleichzeitig hoffe ich durch die Darlegung der Ideen Dittes' über die sittliche Freiheit eine Klärung jener anderen Ideen anbahnen zu können, die im verflossenen Vereinsjahre bei der Abhandlung über die „Unfreiheit des Willens" in dieser Gesellschaft entwickelt wurden, Ideen, deren

Prämissen unbestrittene Wahrheit in sich schliessen, deren gezogene Consequenzen aber sich nicht mit der Überzeugung vieler Mitglieder zu decken schienen.

Als Grundlage für seine Untersuchungen über die sittliche Freiheit nimmt Dr. Dittes bloss die Thatsache des Moralischen an: „Wenn eine Sittenlehre überhaupt möglich sein soll, so darf nicht geleugnet werden, dass wenigstens im Menschen Entwicklungen von besonderer Art vorkommen, welche unbedingt löblich oder unbedingt verwerflich sind.“ Der Begriff der sittlichen Natur im Menschen umfasst das ganze System der Empfindungen und Triebe, in welchen die Dinge als Güter oder Übel aufgefasst werden. Lust und Unlust, Wohl und Wehe, Zu- und Abneigung, Hang, Begierde, Sucht, Leidenschaft sind natürliche Producte in unserer Seele, die offenbar auf Grundlage einer Causalität sich entwickelt haben, bei welcher der Leib die Hauptrolle spielt. Durch ihn erhält die Seele Sinnlichkeit, Erregbarkeit, Reizempfänglichkeit, aus denen sich alle Seelenzustände entwickeln; anderntheils ist er es aber wieder, der die entstandenen seelischen Erregungen in Thaten umsetzt. So ist der Leib in doppelter Beziehung das Werkzeug der Seele. Von seiner Ausgestaltung, Gliederung und Beweglichkeit hängt vielfach die Ausgestaltung der Seele ab, und es ist die erste Bedingung zur Entwicklung freier Seelenthätigkeit darin zu suchen, dass der Leib dem Geiste dienstbar gemacht, dass er zu mannigfachen Modificationen befähigt werde.

Die Erfüllung dieser Forderung stösst aber auf tiefwurzelnde Schwierigkeiten, denn die angedeuteten elementarisch-natürlichen Entwicklungen erfolgen nicht immer in dem Verhältnisse der Einstimmigkeit, sondern oft in dem des Widerstreites untereinander.

Wohl bringt die Erfahrung richtige Einsichten in den Wert der Dinge; daneben entstehen aber durch den Reiz der Sinne und durch Hingebung an Genüsse unreine Neigungen und Begierden, welche gegen die bessere Überzeugung ankämpfen und oft den Sieg gewinnen. Nur allmählich bildet sich aus diesen chaotischen Zuständen eine Ordnung heraus, welche um so fester wird, je weiter die Entwicklung auf gerader und natürlicher Bahn fortschreitet. Erst nach und nach entstehen objective Wertschätzungen, die dem seelischen Leben Gestalt und Regelmässigkeit verleihen, es entwickelt sich ein Kreis vorherrschender Gedanken und Gesinnungen, auf welchen der Charakter beruht.

Naturgemäss muss sich das Moralische in den verschiedenen Individuen vermöge ihrer eigenartigen Entwicklung auch verschiedenartig ausprägen. Wer von Natur blödsinnig ist oder keine veredelnden Anregungen erhält, bleibt sittlich roh; wem bei vorherrschender sinnlicher Reizbarkeit fortwährend niedere Genüsse aller Art geboten werden, bei dem muss sich eine übermässige Wertschätzung sinnlicher Genüsse ausbilden, die eine lasterhafte Herrschaft der Begierden erzeugt. Wo aber diese Mängel und verderblichen Einflüsse hintangestellt werden, wo die Entwicklung reiner und richtiger Wertschätzungen allseitig gefördert wird, dort bildet sich ein klares, richtiges moralisches Bewusstsein, oder kurz die sittliche Freiheit heraus.

Mit dieser Untersuchung hat Dr. Dittes unzweifelhaft klargelegt, welchen Standpunkt er zu dem Begriffe der sittlichen Freiheit einnimmt. Darnach erscheint der moralische Zustand jedes Individuums als ein Product der Verhältnisse, in denen es geboren und aufgewachsen ist, und es erscheint demnach der Begriff einer absoluten sittlichen Freiheit als eine „wesenlose Erdichtung“. Aber diese Erkenntnis veranlasst den Verfasser noch keineswegs, in voreiliger Consequenz den Bestand der sittlichen Freiheit überhaupt zu negieren. Schon ein flüchtiger Blick in die Geschichte der Menschheit aller Zeiten zeigt uns, wie alle hervorragenden sittlichen Charaktere nach

Befreiung ihres Ich von momentanen Einflüssen der Sinnlichkeit gerungen haben, und er beweist damit, dass die sittliche Freiheit keineswegs ein Phantom philosophischer Klügelei, sondern das naturgemässe Product ernsten sittlichen Denkens und Strebens sein muss. Es kann demnach nie die Aufgabe eines vorurtheilsfreien, ernsten Philosophen sein, diesen Begriff einfach zu negieren, sie beschränkt sich vielmehr darauf, die positive Basis zu ermitteln, auf welcher derselbe fusst. Schon in der Einleitung zu seinem Werke sucht der Verfasser die Feststellung dieser Basis anzubahnen. Er erklärt es als eine Begriffsverwirrung, wenn man das Factum des Sittlichen und Unsittlichen überhaupt mit der Begründung leugnen will, dass beides in natürlicher Weise entstanden sei. Es ist wohl Aufgabe der Psychologie, die Entstehung des Guten und Bösen zu erforschen, doch stützt sich diese Erforschung eben auf der Thatsache des Bestandes derselben und vermag es demnach nicht zu negieren. Die Aufgabe der Ethik aber, in welche der Begriff der sittlichen Freiheit fällt, basiert erst auf diesem positiven Factum. Gleichwie also gar kein moralischer Begriff angeboren sein kann, sondern erst ein Product der seelischen Entwicklung ist, so kann auch der Begriff der sittlichen Freiheit nicht angeboren sein. Die von Cartesius und Kant verfochtene transcendentale Freiheit, d. i. die Freiheit, sich ursprünglich selbst zu bestimmen, ist also unmöglich.

Diese Untersuchung führt nun den Verfasser auch zu der Erkenntnis, dass es irrthümlich ist, den Willen des Menschen als eine Folge seiner angeborenen, absoluten Freiheit anzunehmen, und veranlasst ihn zu der Umkehrung dieser Behauptung. „Nicht die Freiheit macht den Willen, sondern der Wille macht die Freiheit.“ Die Freiheit ist nicht die Ursache, sondern die Wirkung des Willens. Der Wille ist abhängig von den im inneren Seelensein zur Herrschaft gekommenen Entwicklungen, ihm kann anfänglich das Attribut der Freiheit nicht zugestanden werden. Die Freiheit kann sich erst später, auf Grundlage einer bestimmten, einheitlichen Seelenentwicklung herausbilden. Die angeborene Reizempfänglichkeit, Kräftigkeit und Festhaltungsfähigkeit der Seelenvermögen schafft diese grundlegenden Seelengebilde. Die sich allmählich erweiternde Erfahrung gestattet dann im Individuum die anfangs ungeordneten Neigungen durch Einsicht in die Erreichbarkeit des Begehrten zu bestimmten Wollungen um; die Wollungen fördern und verbinden sich nach ihrer Gleichartigkeit, hemmen einander nach ihrer Ungleichartigkeit und lassen dadurch eine feste Constitution im Seelensein, einen Gesammtwillen entstehen, der einen herrschenden Kreis von Vorstellungen und Gesinnungen bildet. Dieser Gesammtwillen aber gibt dem Menschen eine bestimmte, von äusseren Umständen ungestörte Richtung des Strebens und Thuns, kurz den Charakter, er leitet den Menschen zur Selbstbestimmung, Selbstregierung, also zur Freiheit, welche darin besteht, dass der Mensch befähigt werde, sein Wollen und Handeln nach eigenen (inneren) Gründen leiten zu können. Bis zu diesem Ziele ist jedoch ein langer und schwieriger Weg; es ganz zu erreichen, liegt nicht in den Grenzen des irdischen Daseins. Nur stufenweise und allmählich wird die Freiheit erworben, immer aber bleibt sie, soweit unsere Blicke reichen, in Schranken eingeschlossen und mannigfachen Störungen ausgesetzt. „Der Charakter wächst mir den Jahren. Das Sinnliche tritt gegen das Geistige zurück. Wir werden enttäuscht von den Verlockungen vergänglicher Lust, erkennen die Eitelkeit früherer Träume und Sorgen.“ So entsteht allerdings mit gewisser Nothwendigkeit eine innere, klarere Sammlung des Geistes, ein immer festerer Kern der Persönlichkeit, eine immer grössere Freiheit.

Aber die bisher entwickelte Freiheit braucht noch keinen moralischen Beifall zu erregen. Zu ihr muss noch die Sittlichkeit hinzutreten, wenn sie zur sittlichen Freiheit

werden soll. Es müssen sich auf Grundlage richtiger Wertschätzung der Dinge sittliche Normen im Menschen herausbilden, welche gleichsam den Wegweiser der Selbstbestimmung bilden, die Principien der Moral müssen sich zu einer inneren Erfahrung entwickeln, welche in der Form des Gewissens die Selbstbestimmung beherrscht und die Erkenntnis der Nothwendigkeit der sittlichen Normen direct zur Klarheit bringt, dass das absolute Sollen sich zu einem auf Überzeugung beruhenden Wollen umgestaltet. Somit lässt sich denn die sittliche Freiheit definieren als das Vermögen des Menschen, sein Wollen und Handeln nach der allgemeinen, sittlichen Norm selbständig zu leiten.

In drastischer Weise vergleicht der Verfasser den Lebenslauf des Menschen mit einem Schiffe. Der Charakterlose, also Unfreie gleicht dem Segelschiffe, das von aussen getrieben wird und daher seine bewegenden Apparate je nach den wechselnden Winden richtet; der Freie gleicht einem Dampfschiffe, das seine eigene Bewegkraft hat und auch ohne, selbst gegen den Wind ans gesteckte Ziel kommt, dem sittlich Freien aber dient die allgemein sittliche Norm gleichsam als Compass, der ihn auf dem Ocean des Lebens orientiert und zurechtweist. Der Wille des Menschen bildet die Grundlage, auf welcher sich die Freiheit nach ihrer Qualität entwickeln kann. Die Anfangspunkte des Wollens aber sind nicht durch die Freiheit, sondern durch natürliche Ursachen gegeben. Wenn der Mensch zum Bewusstsein seines Ich gelangt, findet er bereits gewisse Triebfedern zur Bethätigung in sich, gewisse Anregungen ausser sich, welche sein Begehren und Wollen nach bestimmten Richtungen drängen. Somit erscheint es klar, dass der Wille im ersten Lebensstadium des Menschen unfrei ist. Gleichwie aber der Wille anfangs der Beherrschte ist, so erringt er sich später die Herrschaft über das gesammte Handeln des Individuums. Es wäre grundfalsch zu behaupten, der Mensch könne alles, wozu er Gelegenheit und physische Kraft habe. Der Wahrheitsliebende kann nicht einen Meineid leisten, Sokrates konnte nicht aus dem Gefängnisse entfliehen; der Geizige kann nicht aus Menschenfreundlichkeit Opfer bringen, Philipp II. von Spanien konnte nicht seinen Völkern politische und religiöse Freiheit gewähren. Der Grund dieses Nichtkönnens liegt in dem auf bestimmten Grundsätzen herausgebildeten Willen der betreffenden Individuen. Aber eben so falsch wäre es, aus dieser Unfreiheit im Handeln auf die Unfreiheit des so ausgebildeten Willens zu schliessen. Freilich, wenn man unter freiem Willen einen ohne jede Ursächlichkeit entstandenen Willen verstehen wollte, dann wäre die Behauptung von der Unfreiheit jedes Willens berechtigt. Da es aber auf der ganzen Welt nirgends eine Wirkung ohne bedingende Ursache geben kann, so erscheint eine solche Auffassung von der Willensfreiheit als ein selbstverständliches Unding, mit dem sich gar keine philosophische Untersuchung beschäftigen kann. Wir können unter freiem Willen nur jenen Willen verstehen, welcher sich auf Grundlage vorausgegangener richtiger Wertschätzungen von den momentanen Einflüssen der Sinnlichkeit, von jeder weichlichen Hingebung an Begierden und Leidenschaften loszulösen und zu befreien vermag, welcher sich eben unter richtiger Einsicht in den Wert der Dinge selbst bestimmt.

Eine andere Frage ist freilich die, ob eine solche Willensfreiheit vom Menschen erreicht werden kann. Und da muss im vorhinein erklärt werden, dass dieselbe in ihrer Vollkommenheit kein positives Factum ist, sondern ein Ideal bleibt. Fast jedem Entschlusse geht ein Kampf voran, in dem sich niedere Neigungen gegen die Musterbegriffe auflehnen. „Soweit nun jene den Sieg erringen, ist keine sittliche Freiheit vorhanden; behalten diese die Oberhand, so ist die Freiheit um so unvollkommener,

ein je längerer und heftigerer Kampf vorausgehen musste.“ „Wer gar keinen Kampf zu bestehen hätte, sondern stets ohne weiteres seine Handlungen durch sein ideal gebildetes Innere bestimmte, der wäre sittlich vollkommen, d. h. ganz frei. Aus dieser Erkenntnis folgt klar, dass die menschliche Freiheit im allgemeinen und die sittliche insbesondere nicht ein metaphysischer Lehrsatz, sondern eine ethische Forderung, nicht ein Factum, sondern eine Lebensaufgabe ist. Volle Freiheit können wir nur im Denken, aber nicht in der Wirklichkeit erreichen.“ Sie bleibt ein hehres Ideal, dem wir uns wohl nähern, das wir aber in diesem Leben nicht zu erreichen vermögen; die Vollendung des Ideals schwebt uns in der Gottheit vor. Dürfen wir aber in der Erziehung auf dieses Ideal verzichten, weil es kein positives Factum ist? Mit gleichem Rechte könnten wir auf das Ziel der Sittlichkeit überhaupt in der Erziehung verzichten, da ja diese dem Menschen ebenso ein unerreichbares Ideal bleibt. Dass der Mensch sich über das Niveau alltäglicher Befriedigung seiner momentanen Bedürfnisse erhebt und nach Höherem und Höchstem strebt, das ist es ja, was den Menschen zum Menschen macht.

Dieser philosophischen Klarlegung des Begriffes lässt nun der Verfasser praktische Schlüsse auf die Pädagogik folgen. Die Negierung der transcendentalen Freiheit bildet die Grundlage für die Möglichkeit der Erziehung. Die Aufgabe der letzteren besteht ja eben darin, den Zögling aus der moralischen Unfreiheit zur Freiheit zu führen. „Naturgemäss hat die Entwicklung eines jeden menschlichen Individuums drei Stufen, indem in ihr nacheinander drei Principien herrschen: das Müssen, das Sollen, das Wollen. Zuerst ist der sittliche Wille des Erziehers zwingendes Gesetz für den Zögling, und es darf kein Widerstreben der sinnlichen Natur gegen die moralische Norm geduldet werden. Allmählich soll aber letztere im Kinde selbst ein Erlebnis, und sie praktisch zu erfüllen ein Pflichtgebot werden. Endlich muss das eigene, freie Wollen diese Norm zum lebendig bewussten Inhalte haben und mit ihr in immer mehreren Punkten völlig congruent werden.“ Die erste Bedingung zur Entwicklung der sittlichen Freiheit liegt darin, dass der Leib dem Geiste dienstbar gemacht werde. Wohl bedarf der Leib nothwendig sorgsamer Pflege zu seiner gesunden Entfaltung; damit er aber nicht die Herrschaft gewinne, sind die niederen Systeme der menschlichen Natur in Schranken zu halten. „Der Zögling soll sich aus thierischer Roheit herausarbeiten, sich nicht den sinnlichen Genüssen ergeben, nicht ein Spielball unreiner Begierden werden. Abwehr ist hier die Hauptsache. Dazu muss die Stärkung des geistigen und sittlichen Lebens kommen, eine stete Übung in Entsagung und Selbstbeherrschung zum Zwecke der entschiedenen Ausprägung und Darstellung der vorschwebenden Musterbegriffe.“

Gleichwie aber die sittliche Freiheit der Einzelerziehung als Ziel vorzuschweben hat, so muss auch die Gesellschaftserziehung in der Form des Staates demselben Ziele zustreben. Dies kann nur geschehen, wenn die Freiheit der Person im Staate gewahrt bleibt. Sclaventhum kann keinen sittlichen Charakter, also auch keine sittliche Freiheit bilden. „Eine auf ewigen Ideen beruhende Constitution muss gelten, nicht aber ein aus individueller Willkür gesponnenes Polizeiwesen, welches alle bevormundet und bewacht, die Freiheit des Gedankens und Glaubens unterdrückt, die Moralität in ihren Wurzeln zerstört und ein Gewebe von Lug und Heuchelei ausspannt vom Minister bis zum untersten Diener.“ „Die Idee der sittlichen Freiheit ist dann in einem Staate verwirklicht, wenn die herrschenden Personen und Principien den sittlichen Musterbegriffen entsprechen, wenn diesen durch öffentliches Gericht, durch weise Verwaltung, durch freie Presse fortwährend ein Ausdruck gegeben und in den Gemüthern aller eine Stätte bereitet und erhalten wird.“

Den weitesten Ausblick aber erhält die praktische Entwicklung der sittlichen Freiheit in der Betrachtung der Erziehung des Menschengeschlechtes. „Das mosaische Zeitalter ist die Stufe des Müssens, das Zeitalter der Propheten die des Sollens. Ebenso ist der Gedankengang und das Resultat der nachfolgenden Abhandlung über den Eudämonismus durch die Feststellung der Ideen über sittliche Freiheit im vorhinein bestimmt. Wer das Streben nach möglichst vielem Glücke in diesem Leben sich zur höchsten Lebensaufgabe setzt, der muss in vielen Fällen auf das Streben nach sittlicher Freiheit verzichten; wer aber diese als höchste Lebensaufgabe erkannt hat, der muss zugleich von der Hinfälligkeit des Eudämonismus überzeugt sein.

Wohl bin ich mir bewusst, dass meine Darlegungen kein umfassendes, abgerundetes Bild des ganzen, schönen Werkes unseres hochverehrten Ehrenmitgliedes geboten haben, doch betrachte ich meine Aufgabe als erfüllt, wenn es mir gelungen sein sollte, zum Studium der Quelle angeregt zu haben, aus der ich selbst mit Freude und Begeisterung schöpfte.*)

Debatte.

Herr Strobl constatiert, dass er in seinem Vortrage „Über die Unfreiheit des menschlichen Willens", welcher am Programm des vorigen Vereinsjahres stand, und in dem Referate von Zwilling über „die sittliche Freiheit" Berührungspunkte aufgefunden habe, dass sich aber seine Anschauungen mit denen von Dr. Dittes nicht ganz decken. Redner hält die Moral nicht für eine ewige Idee, sondern für ein Product der Entwicklung, die moralischen Ansätze sollen sich nach seiner Meinung erst allmählich unter dem Einflusse der Cultur gebildet haben. Dafür sprächen Erfahrungen nicht bloss aus der Vergangenheit, sondern sogar aus der Gegenwart. Er hält dafür, dass auch die Moral ein Product des Selbsterhaltungstriebes, des Kampfes ums Dasein sei, auch der moralische Mensch sei vom Eudämonismus durchdrungen, indem jeder dem Lustbereitenden zustrebt und das Weherzeugende bekämpft. Dem moralischen Menschen erscheine eben das an sich Unangenehme, weil es moralisch ist, als angenehm, und er ziehe es deshalb vor.

Redner hält die sogenannte moralische Freiheit gleichbedeutend mit der Abhängigkeit des Willens von moralischen Grundsätzen, hält diese Bezeichnung für unzweckmässig und will sie durch sittliche Vollkommenheit ersetzt wissen. Sittliche Freiheit dürfe aber nicht mit der Unfreiheit des Willens verwechselt werden, diese könne nicht abgestritten werden. Auch die Moral ist ein Product der gesellschaftlichen Verhältnisse, sie ist ein Naturproduct, niemals ein freies Product der Persönlichkeit. Hört die Sonne auf zu leuchten, so erstarren unsere gesammten sittlichen Grundsätze. Er sei aber durchaus nicht Pessimist, unsere gegenwärtige Cultur lasse der Hoffnung Raum, dass es auch mit der Moral besser werde. Es müsse uns beruhigen, dass die Menschheit mit zwingender Gewalt emporstrebt zu höheren Zielen, die sittliche Freiheit allein, als Ausfluss unserer eigenen Kraft vermag dies nicht zu thun.

*) Von Dr. Friedr. Dittes erscheint mit diesem Jahre im Verlage von Julius Klinkhardt in Leipzig eine neue Folge seiner „Gesammelten Schriften", deren erstes Heft: „I. Das menschliche Bewusstsein", II. „Das Ästhetische" bereits in Druck aufliegt.

Herr Dr. Nietsch meint, der Schluss, zu dem der Herr Vorredner gelangt sei, habe ihn etwas überrascht, zuerst habe Strobl die Welt durch die pessimistische Brille betrachtet, schliesslich aber sei er ins optimistische Fahrwasser gerathen. Das Naturleben selbst sei von dem Vorredner einseitig erfasst worden. Das Um und Auf des Naturlebens sei keineswegs ein ewiger Vernichtungskampf, es wird vielmehr von dem schönen Gedanken einer stetigen Vervollkommnung beherrscht, auf ethischem Gebiete müsse derselbe Gedanke Raum gewinnen, der, dass die Menschheit die Fähigkeit besitzt, sich selbst zu verjüngen und zu vervollkommnen. Die Weltanschauung des Einzelnen ist nicht so sehr Sache des Verstandes als des Gemüthes, und der Pessimismus dürfte sich insbesondere für uns Lehrer kaum als geeignete Ansicht empfehlen. Durch Negation sei noch niemals Grosses geschaffen worden, wir aber wollen aufbauen, schaffen, beglücken. Lust und Unlust dürfen, was ihre Anwendung und Bedeutung auf physischem und ethischem Gebiete betrifft, nicht miteinander verwechselt werden, Dittes spricht dies klar aus. Er hält auch die sittliche Freiheit nicht für ein gegebenes Factum, sondern für eine Lebensaufgabe. Es dürfte gut sein, ein endgiltiges Urtheil über derartige Streitfragen offen zu lassen, da dieselben vor diesem Forum kaum entschieden werden dürften.

Herr Otto Lang hält die Frage von der Freiheit des Willens für die Erziehung als grundlegend. Wer an der Freiheit des Willens festhält, wird den Willen so zu leiten suchen, dass er sich selbst für das Gute entscheide, wer nicht daran glaubt, wird den Schüler zwingen müssen, dem Sittlichen gemäss zu handeln, das erste ist Erziehung, das zweite Drill. Es liegt auf der Hand, welcher Richtung der Erzieher zustreben wird, diese Frage verdiente seitens der pädagogischen Gesellschaft einer eingehenden Klärung. Es gehe nicht an, mit Strobl eine Moral in früheren Epochen und bei uncivilisierten Völkern einfach zu leugnen, sie ist da, aber unvollkommen, der Ausbildung entgegengehend. Das Höchste aber, zu dem sie emporstrebt, ist das Vorherrschen des sittlichen Lustgefühles, das sittliche Handeln soll Lustgefühle erregen, die ihrerseits wieder die Quelle sittlicher Handlungen werden. So lange unsere liebe Sonne noch scheint, bleiben wir dabei, dass die Menschheit und jeder Einzelne berufen ist, das Streben nach moralischer Freiheit zu seiner Lebensaufgabe zu machen.

Herr Strobl will die Theilnahme des Gemüthes in Sachen der Weltanschauung nicht gelten lassen, das seien Probleme, die der Verstand zu lösen habe. Er sei auch weit entfernt von einer pessimistischen Auffassung der Welt, fühle sich vielmehr eins mit der Natur, in der doch ein ewiger Vernichtungskampf herrsche, dafür könne man die Augen nicht verschliessen. Allerdings solle man die Entwicklung des Gemüthes nicht hemmen, aber das Kind müsse auch die Schattenseiten des Lebens kennen lernen. Die Scheidung zwischen sinnlischer und geistiger Lust sei unzulässig, es könne aber durchaus nicht jede Erziehung als Drill bezeichnet werden, welche von der Unfreiheit des Willens ausgeht. Moral entwickle sich zum grössten Theile durch Gewöhnung, und da geht es ohne Drill nicht ab.

Gegen diese Ansicht wendet sich Herr Dr. Nietsch, indem er betont, dass die Erziehung, daher auch die Gewöhnung, keineswegs ein Drill sei, sondern auf Entwicklung und Entfaltung der kindlichen Anlagen und Kräfte abziele.

Herr Zwilling constatiert zum Schlusse, dass man in der Debatte von dem Ausgangspunkte abgekommen sei, die Frage sei aus dem psychologischen in das metaphysische Fahrwasser gerathen und bleibe auf diesem Punkte stehen. Der Grund hiefür ist der, dass Herr Strobl den Begriff der Freiheit ganz anders gefasst hat, als wir.

Sittliche Freiheit ist nicht vollkommene Unabhängigkeit des Menschen von allen umgebenden und beeinflussenden Factoren, sondern Freiheit der Wahl, wenn der Mensch dem sittlich Guten oder Bösen gegenübersteht, und freie Annahme des Guten aus eigenem Antriebe. Auch das, was Herr Strobl unter Eudämonismus versteht, nämlich das Streben des Individuums nach Lustgefühlen, das Abstreben vom Unlusterzeugenden, können wir nicht dahin auffassen, der Eudämonismus strebt vielmehr nach dem möglichst hohen Ausmass des Glückes im Leben. Dieses Glück kann ebenso gut auf sittlicher, als auf unsittlicher Basis aufgebaut sein. Die Erziehung wird jedenfalls, wie aus allen Ansichten der Herren Vorredner herausleuchtet, am besten ihre Aufgabe erfüllen, wenn sie im Zögling das Streben nach sittlicher Freiheit und Selbstbestimmung in jeder Weise fördert und kräftigt.

II.

Die natürliche Methode des Rechenunterrichtes in der Volks- und Bürgerschule.

Von EMANUEL FITZGA.

I. Theil.

Baden b. Wien, 1893. Im Selbstverlage des Verfassers.

Referat, erstattet am 7. April 1894 von R. AUFREITER.

Fitzgas „Natürliche Methode des Rechenunterrichtes in der Volks- und Bürgerschule" ist ein Werk, das in mehrfacher Hinsicht unsere vollste Würdigung und Beachtung verdient. Mit ausserordentlichem Fleisse und praktischem Geschicke ist in 370 Lectionen der Lehrstoff des ersten bis vierten Schuljahres zusammengetragen. Die Klage, dass der moderne Rechenunterricht nicht leistet, was berechtigterweise von ihm verlangt werden muss, ist eine ziemlich allgemeine. Auf Grund unserer Lehrpläne und der denselben angepassten Rechenbücher ist der schriftlichen Behandlung des Rechenstoffes eine vielseitige Übung eingeräumt worden. Mit der Einführung des metrischen Mass- und Gewichtssystemes fiel jener zwingende Grund, der die alte Schule von selbst auf das Gebiet des Kopfrechnens drängte, weg. Damit ist aber eine Schädigung des Unterrichtsbetriebes eingetreten, die sich immer mehr und mehr fühlbar macht.

Von ähnlichen Reflexionen liess sich auch Fitzga leiten. Ich werde mir deshalb erlauben, das Wichtigste, was derselbe in dem theoretischen Theile seines Methodenbuches hierüber sagt, anzuführen.

Vor allem zeigt uns der Verfasser, dass die methodische Entwicklung auch in dieser Disciplin nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann, indem eine Reihe von grundlegenden und ausführenden didaktischen Forderungen erhoben werden, welche zum Theile als wesentlich neu anzusehen sind. Der Sprach- und Rechenunterricht haben der Hauptsache nach, was nämlich Auswahl und Vertheilung des Lehrstoffes betrifft, ihre Grundpfeiler in dem wissenschaftlichen System des Lehrgegenstandes. Die Lehrpläne der Volksschulen sind nichts anderes als ein Extract aus dem vollen Umfange eines Wissensgebietes, entstanden dadurch, dass man alles wegliess, was dem Vorstellungskreise der Kinder der Volksschule ferne liegt oder zu grosse Anforderungen an das Schlussvermögen stellt. Fitzga sagt wörtlich: „Die Volksschullehrpläne sind also grösstentheils von Gelehrten in der Richtung von oben nach unten und unter steter Rücksichtnahme auf das wissenschaftliche System geschaffen worden."

In erster Linie ist es Aufgabe des Volksschullehrerstandes, auf eine Verbesserung und Vereinfachung der Methode hinzuarbeiten. Die Änderung der Lehrpläne folgt naturgemäss auf die Vereinfachung der Methode von selbst. Die bessere Bildung des Standes der Volksschullehrer befähigt dieselben, selbstthätig mitzuwirken und die Volksschule so leistungsfähig als möglich zu machen.

Die erste der didaktischen Forderungen, welche erhoben wird, ist die, das dekadische Zahlensystem auf Anschauung zu gründen und das metrische Mass- und Gewichtssystem als reale Grundlage dafür zu benutzen. Dieser Pestalozzische Fundamentalsatz ist mit gleicher Deutlichkeit und Entschiedenheit noch in keinem Methodenbuche ausgesprochen worden, obwohl auch der bekannte Reformer Knilling mit seinem Rechentische Ähnliches erstrebt, und obwohl Büttner in seiner „Anleitung zum Rechenunterricht ein Volksschulen“ den genannten Grundsatz vollauf berücksichtigt.

Die zweite didaktische Forderung bezieht sich darauf, von einer capitelmässigen Eintheilung des Lehrstoffes abzusehen, also nicht der Reihe nach: Numerieren, Addieren, Subtrahieren, Multiplicieren, Dividieren, Decimalrechnen, Rechnen mit mehrnamigen Zahlen und endlich mit gemeinen Brüchen, sondern Ableitung aller Rechenoperationen aus der Beobachtung an bestimmten realen Grössen. Diese letzteren geben das Beziehungsmoment für die einzelnen rechnerischen Operationen ab. An das Längenmass, an das Flächenmass, an die Körpermasse schliessen sich unter steter Versinnlichung und unter allmählicher Erweiterung der Zahlvorstellungen die genannten Grundoperationen an.

Dieser Grundgedanke ist ein völlig neuer und verdient volle Beachtung, da sich in demselben das Wesen der sogenannten natürlichen Methode Fitzgas wiederspiegelt.

Den grössten Mangel unseres Rechenunterrichtes, wie er gegenwärtig betrieben wird, erblickt der Verfasser im herrschenden Mechanismus, der eine Fertigkeit erstrebt für die Bedürfnisse der Schule, aber nicht für das Leben, eine Fertigkeit, welche im praktischen Leben nach vollendeter Schulpflicht bald wieder vergessen wird, weil ihr das nothwendige Fundament der Anschauung mangelt. Hier befindet sich Fitzga in vollkommener Übereinstimmung mit einer Reihe hervorragender Methodiker aus dem deutschen Reiche. H. Schlott, Dr. Berthold Hartmann, J. J. Sachse treten gleichfalls dafür ein, dass Fertigkeit und Sicherheit nur in eng begrenztem Zahlenraume zu erstreben sei. Selbst in die Lehrpläne mancher deutschen Staaten ist eine darauf zielende Bestimmung aufgenommen.

Mit scharfen Waffen rückt Fitzga dem Mechanismus zu Leibe, obwohl er zuletzt erklärt, dass dieser nicht entbehrlich sei, nur solle er nicht überwuchern. Er wollte mit dieser vielleicht nicht ganz präcisen Wendung jedenfalls dem Gedanken Ausdruck verleihen, dass nur jener Mechanismus erlaubt ist, welcher seine Stütze im Verstande findet, oder wie J. J. Sachse in: „Der praktische, geistbildende und erziehliche Unterricht im Rechnen und in der Raumlehre“ dies treffend mit den Worten ausdrückt: „Das Rechnen mit Bewusstsein“ ist zu pflegen.

Die Ursachen des schädlichen Mechanismus sind in folgenden Umständen zu suchen:

1. In dem genialen Systeme unseres Zifferrechnens, welches uns der Mühe des Denkens vielfach überhebt.

2. In der Passivität des Charakters vieler Menschen, welche gerne den bequemsten Weg gehen, ohne sich der Beweggründe ihres Handelns bewusst zu werden.

3. In dem Mangel einer ausreichenden Versinnlichung. — Bezüglich des dritten Punktes beklagt sich Fitzga, dass „bis zur neuesten Zeit die Versinnlichung der Zahlen schon beim 1. Hunderter aufhört“, und dass die hiezu angeordneten Veranschaulichungs-

mittel in keinem directen Zusammenhange stehen mit dem praktischen Leben. In dieser allgemeinen Fassung kann man dem Anwurfe wohl nicht ganz zustimmen, denn die Versinnlichung der Zahlen wird bei einem rationellen Unterrichtsbetriebe auch heute, wenn auch nicht ausschliesslich — wie Fitzga will — an realen Grössen vorgenommen. Ebenso dürfte es nicht immer zutreffen, wenn behauptet wird, dass über den 1. Hunderter hinaus die Versinnlichung aufhört. Sie geschieht wohl auch heute, allein der Gang des Unterrichtes, welcher nach Rechenoperationen geordnet ist, räumt dieser Versinnlichung weniger Zeit ein und verlegt das Schwergewicht in die zu erwerbende Fertigkeit zur Bewältigung einer Rechnungsart.

Dem herrschenden Mechanismus zu steuern, ist aber Aufgabe und Ziel der natürlichen Methode, als welche jene bezeichnet wird, „welche sich auf den Gesetzen für die Entstehung und Entwicklung der Zahlen, sowie der verschiedenen Rechenoperationen aufbaut."

Gleich den Anschauungen Knillings wird ein strenger Unterschied zwischen Zählen und Rechnen gemacht. Ersteres wird als blosse Gedächtnisarbeit, letzteres als Verstandesthätigkeit, als Aneinanderreihung von Schlüssen, welche zur Auffindung des Ergebnisses führen, bezeichnet.

Ich schliesse hier die Bemerkung an, dass auch das Zählen nicht blosse Gedächtnisthätigkeit sein darf, und finde mich in Übereinstimmung mit dem Verfasser, welcher an späterer Stelle einen ähnlichen Gedanken ausspricht. Namentlich das Zählen in Zahlengruppen bei Überschreitung des Zehners ist als die einfachste Form der Schlussrechnung zu bezeichnen.

Das Zählen übe man immer an concreten Dingen. Das nächste und natürlichste Versinnlichungsmittel sind unsere Finger, welche als natürliche Rechenmaschine auch den Anstoss zur Bildung des dekadischen Zahlensystems gegeben haben.

Das Verständnis desselben anzubahnen, ist eine wichtige Aufgabe des Unterrichtes. Die Bestimmung des Stellenwertes der Ziffern muss eingehender geübt werden, als dies beim gegenwärtigen Rechenunterrichte geschieht.

Ausgangspunkt des Unterrichtes sind die Rechengrössen des praktischen Lebens, welche als Anschauungsobjecte den Kindern vorgeführt werden. Im Anfange sind die Zahlen von den Körpertheilen, später von den Rechnungsgrössen des Lebens abzuleiten. Die Anschauung wird aber erst dann eine allseitige, wenn die Kinder, getreu dem Rousseauschen Ausspruche: „Messt, zählt, wägt, vergleicht!" selbst mit den Anschauungsmitteln zählen, messen und wägen. Decimalbrüche sind nur eine Fortsetzung des dekadischen Systems nach abwärts, bedürfen demnach keiner selbständigen Behandlung, sondern ergeben sich von selbst aus der naturgemässen Behandlung des dekadischen Systems, sowie der Münzen, Masse und Gewichte. Damit Hand in Hand geht aber die berechnende Entwicklung der Raumgrössen, der Flächen- und Körpermasse. Den gleichen Grundsatz finden wir bei Sachse, der aber ebenso wie Fitzga in den Fehler verfällt, die decimale Schreibung zu verfrühen.

Fitzga beginnt dieselbe schon in der zweiten Classe. Dieser Forderung stimme ich nicht zu und führe als Gewährsmann Büttner an, welcher sich mit folgenden Worten gegen dieselbe wendet: „Gerade der erste Unterricht kann nicht einfach genug gehalten sein; lehrt man die Kleinen vielerlei, so lernen sie nichts sicher." Auch Knilling spricht sich dagegen aus. Ich glaube auch, dass eine Hauptschwierigkeit unseres dermaligen Rechenunterrichtes in dem allzugrossen Vielerlei liegt. In dieser Beziehung dürfte es vortheilhaft sein, an eine Beschränkung, aber nicht an eine Vermehrung des Rechenstoffes

zu denken. Als Beispiel sei hier an den Betrieb des Rechenunterrichtes im deutschen Reiche erinnert, wo man im dritten Schuljahre nicht über den ersten Hunderter, im vierten Schuljahre nicht über tausend hinausgeht. Überdies gibt auch Fitzga zu, dass „die jetzigen Lehrpläne dem Beobachtungs- und Auffassungsvermögen der kleinen Kinder zu viel zumuthen", und dass es ganz gut möglich wäre, den Beginn des eigentlichen Rechenunterrichtes um ein Jahr aufzuschieben, so dass derselbe erst im zweiten Schuljahre aufträte. Hat der Verfasser durch die Forderung der decimalen Schreibung im zweiten Schuljahre ein Zuviel gethan, so spricht er in der letzten Forderung meiner Meinung nach ein Zuwenig aus. Die analytisch-synthetische Leselehrmethode würde wohl dieses Zuwenig als Mangel empfinden.

Bezüglich anzuwendender Regeln wird gefordert, dieselben beim Unterrichte nicht zu entwickeln, sondern von den Schülern selbst finden zu lassen.

Die Rechenbücher sollen hauptsächlich Aufgabensammlungen sein, ein Grundsatz, zu dem sich heute ein grosser Theil der Lehrer bekennt, und der in manchen Rechenbüchern, beispielsweise in den von Fr. Kopetzky, bereits zur Durchführung gelangt ist. Neu ist die Forderung, dass die Rechenbeispiele in denselben nicht nach ihrem rechnerischen Inhalte, den Rechenoperationen, sondern nach ihrem sachlichen Inhalte angeordnet sein sollen.

An diese theoretischen Ausführungen schliesst sich ein „Praktischer Theil", in welchem der Lehrstoff der ersten Classe in 140 Lectionen, jener der zweiten Classe ebenfalls in 140 Lectionen, der der dritten Classe in 120 und der der vierten Classe in 105 Lectionen abgehandelt ist.

Als Grundsatz für alle Stufen gilt, dass „der Präcision der Sprache ein scharfes Augenmerk zugewendet werde"; ferner, dass das Lehrziel der Classe als erreicht anzusehen ist, wenn die Schüler das Mechanische, die Technik des Rechnens, sich erworben haben. So will Fitzga in der Antwort: „Die Hälfte von 52 m ist 26 m, die präpositionale Fügung ‚von 52 m' ersetzt wissen durch den Genitiv." Es soll dann heissen: (Seite 54) „Die Hälfte dieser 52 m ist 26 m.

Ebenso erklärt derselbe die Sprechweise „der dritte Theil von 18 ist 6" als ungenau, weil nach seiner Meinung dies auch so gedeutet werden könnte, der dritte Theil von 18 abzogen, bleibt 12. Letztere Auffassung scheint aber doch etwas zu weitgehend. Nach Fitzga sollten die Kinder in diesem Falle sprechen: „$^1/_3$ mal 18 ist 6." Aber er empfindet, dass ein solches Vervielfachen für die Kinder zu schwer sei und empfiehlt deshalb zur gedächtnismässigen Einprägung den Analogieschluss, nämlich: Man übe beispielsweise das Einmaleins mit 6 und zwar von 10×6 angefangen bis 1×6 und setze dann fort: $^1/_2 \times 6 = 3$, $^1/_3 \times 6 = 2$, $^1/_6 \times 6 = 1$. So soll jede Strophe des Einmaleins behandelt werden. Diesem Verfahren gegenüber erscheint mir aber die angezweifelte Sprechweise $^1/_3$ von 18 doch noch einfacher und vielleicht auch logischer, weil der Schüler bei dieser Sprechweise in das Rechenbeispiel den Vorgang des Theilens legt.

In der ersten Classe wird die gewiss von jedem Einsichtsvollen gebilligte Forderung aufgestellt, dass die Lehraufgabe derselben damit erfüllt ist, wenn die Kinder mit concreten Dingen rechnen können. Abweichend von dem üblichen Lehrgange, welcher die Zahlen monographisch vorführt, ist der in diesem Buche niedergelegte, da die Zahlen bis 5 als Zahlenreihe, von 6—12 als Zahlenindividuen und von da an bis 20 wieder als Zahlenreihe auftreten.

Überflüssig erscheint es mir, den Kindern eine Definition der Einheit zu geben. „Was man mit eins zählen kann, ist eine Einheit." (10. Lection.)

Der Rechenunterricht beschäftigt sich auch mit der Entwicklung der Ordnungs-, Wiederholungs- und Vervielfältigungszahlwörter. Das Zählen beschäftigt Auge, Ohr und Tastgefühl. Beim Zählen mit dem Ohre wird die wegen Aufwirbelung des Staubes mit Recht verpönte Übung des Stampfens empfohlen.

In der zweiten Classe wird der Zahlenraum nach einigen wiederholenden Übungen rasch auf 100 erweitert, und dann wird immer im vollen Hunderter gerechnet.

Die decimale Schreibung beginnt mit der 90. Lection.

Im dritten Schuljahre wird auf die Bestimmung des Stellenwertes durch das dekadische Stelleneinmaleins und Stelleneinsineins besonderes Gewicht gelegt. Die Schüler haben beispielsweise bei der Multiplication (76·48 × 2·8) zu sprechen: 8 z × 8 h = 64 t oder (6·87 : 0·09 =) 9 h in 68 z = 7 Z mal enthalten. Fitzga sagt hiezu: „Diese Art zu sprechen fällt uns schwer, weil wir gewohnt sind, auf mechanischem Wege uns zu helfen.“ Zugegeben, allein, was Fitzga hier empfiehlt, ist beim Lichte besehen auch eine Art des Mechanismus, denn die Schüler müssen dieses Stelleneinmaleins auswendig lernen. Es scheint damit auch in der Praxis des Herrn Verfassers Schwierigkeiten zu geben, denn zur besseren Übung wird empfohlen, dasselbe auf Tabellen zu schreiben und diese beim Rechnen an die Tafel zu hängen, damit sich die Schüler leichter forthelfen können. Ob nicht auf diese Weise ein Theil des Mechanismus wiederkehrt, dem kurz vorher die Thüre gewiesen wurde? Das Divisionsbeispiel fordert aber auch zum Nachdenken und erweckt methodische Bedenken. Ist es überhaupt berechtigt zu sprechen: 9 h in 68 z = 7 Z mal enthalten. Gemessen kann doch eigentlich nur Gleiches mit Gleichem werden, aber nicht z durch h. Hier müsste bei streng logischer Gliederung des Beispieles gesagt werden: 68 z = 680 h und 9 h in 680 h = 70 mal enthalten. Diese Art der Stellenwertbestimmung geht aus einem logischen Act hervor, während die von Fitzga empfohlene „mechanisch“ genannt werden darf, weil sie als mathematische Hilfe dem Gedächtnisse eingeprägt werden muss. Zu einer ähnlichen Bemerkung drängt auch das Multiplicationsbeispiel 8 z × 8 h = 64 t. Auf Grund des dem Gedächtnisse anvertrauten Stelleneinmaleins ist die so gesprochene Lösung wieder ein rein mechanischer Act. Wichtig und für die logische Schulung des Geistes, dieser Hauptaufgabe des Rechenunterrichtes, ist aber die Lösung durch den Schluss. Dann stellt sich die Lösung und Entwicklung des Beispieles anders. Es ist dann das Zweifache zu suchen und das $^1/_{10}$ fache 8 mal. Mit 0·8 multiplicieren heisst eben 8 mal den zehnten Theil nehmen.

Ein Grunderfordernis für einen gedeihlichen und erfolgreichen Unterricht ist jenes, dass der Unterricht nach Möglichkeit jene Hilfen vermeide, welche nur durch das Gedächtnis festgehalten werden. Nach Fitzga sollen aber die Kinder das kleine und grosse Einmaleins, das dekadische und das Brucheinmaleins auswendig lernen. Von wesentlicher Bedeutung ist es, den Zahlenumfang bei der grundlegenden Übung so klein als möglich anzunehmen, bis endlich ohne dekadisches Stelleneinmaleins die Einsicht in die Bestimmung des Stellenwertes möglich wird.

Die Subtraction wird nach der Borgemethode vorgenommen. Damit findet sich Fitzga in Übereinstimmung mit fast allen Methodikern aus dem deutschen Reiche, welche unsere Draufzähl- und Ergänzungsmethode als specielles österreichisches Verfahren bezeichnen. Sie bemängeln, dass durch dieses Verfahren der Charakter der Subtraction verwischt wird. Es ist auch einigermassen bedenklich, dass wir zur Ableitung unseres heute gebräuchlichen Subtractionsverfahrens einem mathematischen Lehrsatze einen Freibrief für die Volksschule ausstellen, um mit möglichster Bequemlichkeit rechnen zu können. Thatsächlich ist der Lehrsatz von der Unveränderlichkeit des Restes bei gleich-

zeitiger Vermehrung des Minuends und Subtrahends um dieselbe Zahl nicht so einleuchtend, um ohne weiteres von Kindern dieser Altersstufe begriffen werden zu können. Aus diesem Grunde lässt sich Fitzgas Vorgang rechtfertigen.

Zum Lehrapparate des Verfassers gehören eine Reihe von natürlich gegebenen Veranschaulichungsmitteln, so: Ein Meterstab, der so eingerichtet ist, dass sich die einzelnen cm verschieben lassen, wie die Kugeln einer russischen Rechenmaschine, denn sie umgeben den Stab wie eine Hülse und sind gelb und schwarz bezeichnet. Das Dekameter hat die Gestalt eines Messbandes. Ein Decimeterstab zur Versinnlichung des Millimeters gehört für die Hand der Schüler. Das Quadratmeter. Das Cubikdecimeter getheilt in Platten, Säulen und cm^3 Würfel. Ein aus Stäben verfertigtes m^3 mit Boden und 1 dm hohen Seitenwänden zur Gewinnung des Begriffes hl. Ein Wage mit Gewichten. 1 dm^3 aus Zinkblech zur Gewinnung der Gewichtseinheit. Eine Sammlung der wichtigsten Geldstücke. Ein Uhrzifferblatt und Zahlenbilder für die erste Classe.

Ferner werden ausser den gesetzlich normierten Abkürzungen auch noch die Bezeichnungen dkm, hm, hg u. a. gebraucht. Als ganz neue Abkürzungen finden wir folgende: rm, rdm, rcm; sdm, scm; pdm, pcm. (Riemenmeter, Riemendecimeter u. s. w.; Säulendecimeter u. s. w.; Plattendecimeter u. s. w.) Ob es nun nothwendig ist und zum Wesen der natürlichen Methode gehört, davon Gebrauch zu machen, will ich bezweifeln.

In der vierten Classe werden in Zwischenräumen die Rechengrössen (Längenmasse, Flächenmasse, Körpermasse und Gewichte) nacheinander vorgeführt und an jedem die Wechselbeziehungen der Unterabtheilungen durch vier Intervalle an den Dingen selbst beobachtet. Die Division durch einen Decimalbruch wird in unseren Schulen am häufigsten durch Anwendung der Ausgleichsmethode gelehrt. Der Divisor wird bekanntlich in eine ganze Zahl verwandelt und dann wird dividiert. Damit haben wir analog dem Subtractionsverfahren wieder einem mathematischen Lehrsatze Eingang verschafft, nämlich jenem von der Unveränderlichkeit des Quotienten, wenn Dividend und Divisor mit derselben Zahl multipliciert werden. Ein grosser Theil der Lehrerschaft kann heute schon zu den Gegnern dieses Verfahrens gerechnet werden. Fitzga stellt sich gleichfalls auf die Seite der Gegner und dividiert nur mittels Stellenwertbestimmung, aber, und das muss hinzugesetzt werden, mittels Anwendung des Stelleneinmaleins. Es ist jedenfalls eine noch unausgetragene Streitfrage, ob diese Art der Stellenwertbestimmung oder das Verfahren durch Schlüsse vortheilhafter ist. Bei der Mannigfaltigkeit des Schlusses, der zur Anwendung kommen kann, müsste auch darüber entschieden werden, welcher von allen der zweckdienlichste ist.

Unglücklich sind manche der im Methodenbuche enthaltenen Geschichten erfunden, welche hie und da den Rechenunterricht beleben sollen. (Geschichte vom giftigen Kreuzer, Geschichte zur Einführung in den Tausender.) Die Wahl mancher sachlichen Stoffe für die Rechenbeispiele wird auch nicht allgemeine Zustimmung finden. (Von 25 016 Soldaten werden 3 548 getödtet, wie viele bleiben noch übrig?) Bei den Zeitrechnungen wird die Geburtszeit eines Knaben auf Jahre, Monate, Tage, Stunden und Minuten ausgerechnet.

Unter den Veranschaulichungsmitteln befindet sich ein Gewicht aus Pappendeckel, d. h. die Grösse des eisernen Gewichtes ist aus Pappe nachgemacht. Das Gewicht ist aber eine Wahrnehmung der Muskelkraft und keine solche des Gesichtssinnes. Damit ist die Unzulänglichkeit eines solchen Anschauungsmittels bezeichnet.

Debatte.

Dr. Pick. Durch das sorgfältig ausgeführte Referat des Herrn Aufreiter angeregt, nahm ich mir die Mühe, das Werk selbst genauer anzusehen.

Das Buch ist eine originelle Arbeit, aus einem solchen Werke kann jedermann etwas lernen, insbesondere aber ist es für diejenigen Lehrer bestimmt, welche eines Gängelbandes nicht entrathen können, hoffentlich ist die Zahl derselben nicht gar gross. Das Buch weist trotzdem keinen besonderen Fortschritt in der Methode des Rechnens auf. Betrachten wir zuerst das Zählen und Numerieren. Nach meiner Ansicht sind die Zahlen die Materialien für den Rechenunterricht, etwa wie die Naturobjecte für den naturgeschichtlichen Unterricht, und daraus ergibt sich die Nothwendigkeit, eine kleine Gruppe derselben sorgfältig nach allen Seiten hin zu untersuchen. Beim Rechnen tritt noch ein anderer Grund dazu. Der Mensch hat die Fähigkeit, eine Anschauung von Grössen nur in einem äusserst beschränkten Masse erfassen zu können. Dabei wolle man durchaus nicht Anschauung der Grösse mit Verständnis der Zahl verwechseln. Wer sich ernstlich prüft, wird zugeben müssen, dass wir kaum innerhalb 200 eine wirkliche Anschauung der Zahl haben. Um so nothwendiger ist es daher, in diesem engen Gebiete die Zahlenobjecte auf das sorgfältigste zu untersuchen, und darin liegt das Verdienst Grubes, der zuerst eine allseitige Anschauung und Behandlung der Zahlen forderte. Indem nun Fitzga mit den Fingern des Kindes die Veranschaulichung der Zahlen beginnt, geht er denselben Weg und zeigt uns, dass die natürliche Entwicklung des Rechnens der Methodik einen Fingerzeig geben kann, woraus aber nicht folgt, dass man dieser natürlichen Entwicklung Schritt für Schritt folgen müsse. Ich habe nichts dagegen, wenn man mit den Fingern die Veranschaulichung beginnt, gebe aber zu bedenken, dass die Finger durchaus nicht gleichartige Einheiten sind, dass hiebei die Kinder nur verleitet werden, zu früh an abstracte Zahlen zu denken, statt an reale Dinge. So könnte wenigstens ein scrupulöser Beobachter urtheilen. Ich halte dem gegenüber daran fest, dass es nothwendig ist, möglichst viele Objecte zur Versinnlichung heranzuziehen. Man sollte auf der ersten Stufe des Rechenunterrichtes überhaupt nicht mit abstracten Zahlen operieren lassen. Man sollte die verschiedensten gleichartig aussehenden Objecte bei der Behandlung heranziehen, die alle geeigneter sind als die Finger, die man nicht beliebig lagern und zusammenstellen kann. Am besten eignen sich hiezu 20 lose Kugeln, an denen Zahl für Zahl in allen Beziehungen mit den vorangegangenen gründlich durchgearbeitet wird. Ich bin im Zweifel, ob der Verfasser immer an Objecten zählen und rechnen lässt. Eine darüber hinausgehende Anschauung von Zahlen ist nach meiner Ansicht eine Illusion. Auch dann bekommt der Schüler keine Anschauung vom Kilometer, wenn man ein Kilometermass vor seinen Augen abwickelt. Für solche Grössen haben wir nur eine ungefähre Abschätzung. Auch das Abschätzen ist Sache der Übung. So wird ein Architekt imstande sein, die Zahl der Steine an einem Haufen abzuschätzen, aber nicht die Zahl der Früchte auf einem Obstbaume, was wieder dem Obsthändler gelingt. Daher halte ich es für eine grosse Täuschung, wenn der Verfasser behauptet: 1 km + 1 hm + 1 dkm + 1 m + 1 dm + 1 cm + 1 mm = 1 111 111 mm, verdeutliche besser die Zahl, als wenn er einfach sagt: 1111·111 m. Wir sind uns beim Rechnen mit grösseren Zahlen sicher der Grösse nicht genau bewusst, es ist auch gar nicht nothwendig. Der Rechner sagt 5·673 : 5·673 = 1, ohne sich diese Grössen vorzustellen, ähnlich ist es bei $^1/_{64}$: $^1/_{64}$. Derartige Bestrebungen haben daher einen für das praktische Rechnen geringen Wert.

Auch bezüglich der Rechenoperationen stimme ich mit dem Verfasser und dem Referenten nicht ganz überein. Referent hält es für gut, dass Fitzga die additive Subtraction weglässt und sich in den ersten vier Schuljahren mit der subtractiven Subtraction begnügt. Das halte ich für ein bedeutendes Gebrechen, gerade so, wie wenn man die beiden Arten der Division (Messen und Theilen) nicht unterscheiden wollte. Die directen Rechnungsoperationen (Addition und Multiplication) ergeben immer zwei entgegengesetzte Rechnungen, diese Unterschiede müssen dem Kinde früh klar werden, denn hierin liegt ja das Bildende des Rechenunterrichtes. Die Operation ist allerdings schliesslich dieselbe, aber das Kind muss wissen, welches Schlussverfahren der Lösung zugrunde liegt. Das Stelleneinmaleins, wie es jetzt häufig geübt wird, ist mir ein Gräuel. Es ist nicht wahr, dass die Schüler denkend damit arbeiten, sie können es nur mechanisch auswendig lernen und anwenden. Ganz richtig bemerkte der Referent, eine Multiplication mit 0·1, 0·01 u. s. w. gibt es nicht, er hätte auch hinzufügen sollen, auch mit 10, 100 u. s. w. gibt es keine Multiplication. Man kann nicht sagen 1 Zehner mal 2 Hunderter gibt 2 Tausender. Der Multiplicator muss eine reine, unbenannte Zahl sein. Man sollte auf die Stellenwertbestimmung nach eingedrillten Regeln nicht so viel Gewicht legen, sondern trachten, dass das Kind, ohne viel zu reden, sicher rechnen lernt. Was das abgekürzte Rechnen mit Decimalen anbelangt, ist es am besten, wenn man bei der altbewährten Einrichtung bleibt, sonst gelangt der Schüler nie zu einer Fertigkeit.

Herr Holzwarth meint, das Originelle von Fitzgas Bestrebungen liege in der Anwendung des Meterstabes als Rechenmaschine, und damit habe der Verfasser alle Rechenmaschinen überflüssig gemacht. Wenn auch das Werk manche Verfrühung, manche Schwäche zeige, es ist ein guter Kern darin, der Lehrer empfange durch dasselbe zahlreiche Anregungen, das dürfte nicht verschwiegen werden.

Herr Dr. Kraus bedauert, dass nicht die besagten Lehrmittel vorgeführt wurden. Er habe sie nur im Bilde gesehen und könne sich für dieselben nicht erwärmen. Der Meterstab sei sehr theuer und für den Massenunterricht absolut nicht verwendbar. An einen Ersatz der Rechenmaschine durch den Meterstab sei nicht zu denken.

Herr Dr. Pick. Gegen den Meterstab an sich als Anschauungsmittel kann ich mich nicht aussprechen, obwohl es Behelfe genug gibt, die weniger compliciert und daher willkommener sind, aber eines ist zu bedenken. Unsere Zahlbegriffe und unser Zählen beruhen auf discreten Zahlen und Grössen, also auf gesonderten Einheiten, an diesen und mit diesen ist das Rechnen zu üben, nicht mit dem Längenmasse, welches eine continuierliche Grösse darstellt, die man dann zerstückelt. Die Bildung von Zahlbildern ist damit einfach unmöglich.

Herr Kratochwil lobt die Einführung der Begriffe Dekameter und Hektometer, während Herr Zwilling Fitzga bezüglich der Verwendung des Meters in Schutz nimmt, die metrischen Masse seien das natürlichste Einführungsmittel in das dekadische Zahlensystem. Herr Dr. Kraus ist gegen eine Vermehrung von Längenmassen.

Schliesslich fasst der Referent sein Urtheil über das Rechenwerk von Fitzga in folgendem Satze zusammen:

„Alles in allem genommen, ist das vorliegende Werk eine bedeutende Erscheinung auf dem Gebiete der vaterländischen pädadogischen Literatur. Wenn auch Einzelnes noch der Klärung bedarf, so ist doch mit den in demselben niedergelegten didaktischen Grundsätzen thatsächlich eine praktische Richtung eingeschlagen, deren Rückwirkung auf die Unterrichtserfolge nur eine günstige sein kann".

III.

Über die Lichtbrechungsrinne,

construiert von ROBERT NEUMANN in Znaim.

Referat, gehalten in der Plenarversammlung am 7. April 1894 von DR. VICTOR NIETSCH.

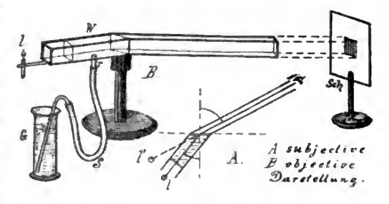
Der Unterschied zwischen dem physikalischen Unterrichte an der Mittelschule und dem an der Volksschule besteht darin, dass dort der Stoff in wissenschaftlicher, hier in populärer Form geboten wird, dass dort exacte, kostbare Apparate zu Gebote stehen, die auch Messungen gestatten, während hier die Ansprüche, den Verhältnissen entsprechend, bescheidenere sein müssen. Und doch kann auch dem Lehrer an Volksschulen die Forderung nicht erlassen werden, seine Lehre durch den Versuch Schritt für Schritt zu begründen. Des letzteren Lehrers besondere Kunst ist es, die physikalischen Thatsachen so lebendig, so anschaulich zunächst dem leiblichen Auge des Schülers vorzuführen, dass sie einen unverlierbaren Schatz der wirklichen Erfahrung des Schülers bilden und so eine gesunde Basis für die daraus gezogenen Schlussfolgerungen abgeben. Er hat zwei elementare Kräfte, einerseits die Naturkraft, die sich im Experimente abspielt, anderseits die Geisteskraft des Kindes einander zu befreunden, damit eine innige Vertrautheit des Schülers mit den Naturerscheinungen als bleibender Gewinn dem Unterrichte entspringe. Das Experiment, dieses „Zwiegespräch des Menschengeistes mit der Natur", muss den ganzen Unterricht stützen und tragen, sonst wird er zum kraftlosen Schemen, zum hohlen Wortgeklingel, welches spurlos entschwindet. Diese Forderung mit bescheidenen Mitteln zu erfüllen, ist allerdings eine schwierige Aufgabe, sie ist aber auch der Stolz des Volksbildners. —

Unter allen Gebieten der Physik ist es die Optik, in welcher diese Forderung wohl am schwersten zu erfüllen ist, und hier wieder die Lehre von der Brechung und Farbenzerstreuung. „Man lasse ein Strahlenbündel in ein verfinstertes Zimmer eintreten", lautet allgemein die gedankenlos aus grösseren Werken in unsere Lehrtexte eingeschmuggelte Phrase. Als ob die Volksschule über Heliostaten, über einen Apparat nach Tyndall oder Mach verfügen könnte. Der einfachere Müllersche Apparat, die halbkreisförmige Wasserwanne mit Gradeintheilung, gestattet allerdings auch mit blossem Kerzenlichte den Versuch. Allein hier kann die Brechungerscheinung nur von oben her, daher nur von einigen, wenigen Schülern zugleich beobachtet werden; dann ist sie so schwach ausgeprägt, dass sie nur bei scharfen Sinnen wahrnehmbar ist. Daher eignet sich dieses Lehrmittel nicht für den Massenunterricht.

Aus allen diesen Gründen ist die vorliegende Erfindung eines praktischen Schulmannes als ein wertvoller Fortschritt zu begrüssen, deren wesentlichster Theil wohl auf

das Hohlprisma von Seligmann zur Bestimmung des Ablenkungswinkels in Flüssigkeiten zurückzuführen sein dürfte. Es ist die Lichtbrechungsrinne von Robert Neumann. Wir lassen die Beschreibung des Autors selbst folgen.

„Die Einrichtung des Apparates, den die nebenstehende Abbildung zeigt, besteht im wesentlichen aus einer dem Brechungswinkel zwischen Luft und Wasser entsprechend geknickten Blechrinne. Der kürzere Schenkel ist durch 2 Glasplatten, von denen eine senkrecht, die andere schräg zur Richtung der Rinne eingesetzt ist, in ein Wasserbecken umgestaltet. Ist die Röhre leer, so kann man durch dieselbe nicht hindurchsehen; füllt man aber das Becken mit Wasser, so scheint — zum Staunen des naiven Beobachters — die Rinne vollkommen gerade zu sein, da man jeden Punkt der anderen Öffnung sieht. Jeder Gegenstand, der vor eine der beiden Öffnungen gebracht wird, ist von der anderen aus vollkommen sichtbar. Auf dem abhebbaren Deckel ist der Gang der Lichtstrahlen sowie der Durchschnitt der Röhre schematisch in Farben dargestellt. Die ganze Rinne ist auf dem Stativ um eine verticale Achse drehbar, wodurch es möglich wird, dass nach und nach alle Schüler von ihren Plätzen aus die Erscheinung beobachten können, was besonders in starken Schulclassen von grosser Wichtigkeit ist."



Das Schlagende an diesem Apparate ist, dass man die Schüler zuerst, ohne Wasser in das Becken zu giessen, nach einem brennenden Kerzchen blicken lässt, welches man unter dem Ausschnitte am breiteren Ende der Röhre befestigt hat. Sie sehen es nicht: das Licht kann ja nur geradlinig fortschreiten. Nun füllt man das Becken mit Wasser: jetzt sehen sie das Licht. Es muss also genau der Rinne folgend eine Knickung der Lichtstrahlen erfolgt sein. Zur Erläuterung der Erscheinung wird der Deckel abgehoben und in der Stellung der unteren Figur an die Schultafel gehalten.

Der Erfolg ist beim Unterrichte, wie der Referent erfahren hat, ein vollständiger und der Apparat daher aufs wärmste zu empfehlen.

ANHANG.

I.

Schulchronik.

(15. September 1893 bis 15. September 1894.)

Von FERDINAND FRANK.

I. Die Schule und das öffentliche Leben.

Das letzte Schuljahr erhielt seine Signatur einerseits durch die Ernennung eines neuen Unterrichtsministers, anderseits durch die Jubelfeier anlässlich des fünfundzwanzigjährigen Bestandes des Reichs-Volksschulgesetzes. Im allgemeinen ist die Lage der österr. Volksschule dieselbe geblieben wie im Vorjahre, die geänderte politische Situation konnte schon in Anbetracht des gegenwärtigen Zusammenwirkens dreier heterogener Parteien keinen nennenswerten Einfluss auf die Schule im Sinne dieser oder jener Parteirichtung hervorbringen. Auch über gewisse Fragen, wie die der religiösen Übungen, Bevorzugung des weiblichen Geschlechtes bei Stellenbesetzungen etc., welche gewisse Kreise der Lehrerschaft erheblich beunruhigten und Stoff zu verschiedenartigen Kundgebungen lieferten, scheinen sich die Gemüther etwas beruhigen zu wollen, und diese Ruhe des Gemüthes, verbunden mit nie erlahmender Schaffenskraft für den Einzelnen, diese Ruhe im öffentlichen Leben für die Volksschule im allgemeinen wünschen wir erhalten zu sehen beim Eintreten ins zweite Vierteljahrhundert des segensreichen Bestehens unseres Schulgesetzes.

Am 11. November 1893 trat der bisherige Unterrichtsminister Dr. Freiherr von Gautsch von seinem Posten zurück, und es wurde ihm bei dieser Gelegenheit in einem kais. Handschreiben für seine ausgezeichneten treuen Dienste, für die unermüdliche Thätigkeit, sowie für die grossen Verdienste um die Hebung des österr. Schulwesens die besondere Anerkennung ausgesprochen.

Am 10. October hatte nämlich der vormalige Ministerpräsident Graf Taafe den Entwurf zu einer Wahlreform veröffentlicht, welcher das allgemeine Wahlrecht, aber auf der Grundlage eines gewissen Bildungsminimums, bestehend in der genügenden Kenntnis des Lesens und Schreibens, zum Gegenstande hatte. Dieser Entwurf fand nicht den Beifall aller Parteien, und dies führte zu einer Regierungskrise.

Der neuernannte Unterrichtsminister Dr. Stanislaus Madeyski Ritter von Poraj wurde im Jahre 1841 zu Sieniawa in Galizien geboren, absolvierte das Gymnasium in Rzeszow, hierauf die juridischen Studien in Krakau und Lemberg und trat

1864 als Gerichtsbeamter in den Staatsdienst. Im Jahre 1866 wurde er zum Doctor der Rechte promoviert, 1868 zum Gerichtsadjuncten ernannt und 1870 in das galizische Departement im Justizministerium nach Wien berufen, wo er hauptsächlich in der legislativen Section arbeitete. Er schrieb damals auch verschiedene Artikel für Fachblätter. Unter dem Ministerium Glaser verliess er den Staatsdienst und übernahm eine Stelle als Notar in Liszki bei Krakau, 1875 wurde er Notar in Brzesko, war kurze Zeit Bürgermeister dieses Ortes und 1877 Mitglied und Obmannstellvertreter der Bezirksvertretung. Am 30. Juni 1879 wurde er Reichsrathsabgeordneter für den Bezirk Bochnia-Brzesko. Schon im Juli 1879 habilitierte er sich als Privatdocent für Civilprocess an der Krakauer Universität, wurde 1885 abermals ins Justizministerium berufen und wirkte bis zu seiner Ernennung als Reichsraths- und Landtagsabgeordneter. Minister Dr. Madeyski schrieb auch einige rechtswissenschaftliche Werke.

Dr. v. Madeyski hat sich in den verschiedensten Lebensstellungen eine vielseitige, reiche Erfahrung gesammelt, und wie ernst er sein Amt auffasst, zeigt deutlich die Ansprache, welche er anlässlich seiner Ernennung an die Beamten des Ministeriums richtete. Er sagte u. a.: „Zur Führung des Cultus- und Unterrichtsressorts auserkoren zu sein, müsste mit berechtigtem Stolze erfüllen, wenn die Grösse der übernommenen Verantwortung nicht beklemmend wirkte. Ist es doch gerade dieses Ressort, in welchem die höchsten Güter unseres Staats- und Völkerlebens gehütet und gepflegt werden. Die Aufgabe, die uns fortan vereint, ist gerade in Österreich eine um so schwierigere, als es gilt — das Wohl des Gesammtstaates vor Augen — den culturellen Interessen der einzelnen Länder und Völker gerecht zu werden. Möge es uns vergönnt sein, in gemeinsamer Arbeit das Richtige zu treffen und so zu handeln, dass das unseren Händen anvertraute Gut unversehrt erhalten bleibe."

Eine Deputation der Wiener Lehrer begrüsste Se. Excellenz anlässlich seiner Ernennung. Dieselbe wurde in huldvoller Weise empfangen. Se. Excellenz versicherte die Wiener Lehrer seines Wohlwollens und betonte, dass dieselben mit grossen Schwierigkeiten zu kämpfen hätten, denn ausser der bedeutenden Anstrengung, welche die Bewältigung der Unterrichts- und Erziehungsaufgabe erfordere, sei hier bei den vielfachen Strömungen ein grosses Mass von Takt und festem Charakter seitens des Lehrers erforderlich.

Die Lehrerschaft Österreichs blickt mit Hoffnung und Vertrauen auch zu ihrem neuen Chef empor, welcher, wie wir später sehen werden, im Reichsrathe die Rechte der Schule in beredter Weise zu vertheidigen Gelegenheit nahm.

In Ungarn fand in Folge der vorläufigen Ablehnung des Civilehe-Gesetzes eine Reconstruction des Ministeriums statt. Unterrichtsminister Albin Czaky demissionierte, und an seine Stelle wurde Baron Laurent Eötvös berufen. Er ist ein Sohn des als Staatsmann, Dichter und Philosoph bekannten Freiherrn Josef von Eötvös, genoss unter der Leitung seines Vaters eine ausgezeichnete Erziehung und nahm vor seiner Ernennung als Professor der Physik an der Budapester Universität, ferner als Präsident der ungarischen Akademie der Wissenschaften eine hochangesehene Stellung ein. Die ungarischen Lehrer sind über die Ernennung Eötvös' hocherfreut.

Welch besonderes Interesse Se. Majestät Kaiser Franz Josef I. an dem österr. Schulwesen unausgesetzt nimmt, sei an einem Beispiele nachgewiesen. Se. Majestät nahm am 25. April 1894 persönlich die Grundsteinlegung des Schulgebäudes für Beamtentöchter vor. Bei dieser Gelegenheit liess sich Se. Majestät die Lehrkräfte der Handels-

schule, sowie mehrere Comitémitglieder persönlich vorstellen und richtete an jedes Mitglied in huldvollster Weise eingehende Fragen, welche von dem regen Interesse, welches unser gnädiger Monarch an allen Schulfragen nimmt, deutlich Zeugnis ablegen.

Der Vorsitzende des Wiener Bezirksschulrathes, Bürgermeister Dr. Prix, ein warmer Förderer unserer Interessen, wurde Ende Februar 1894 plötzlich vom Tode ereilt. Der neuernannte Bürgermeister Dr. Grübl, ebenfalls ein bewährter Schul- und Lehrerfreund, sagte anlässlich seiner Beeidigung u. a.: „Was mir zunächst am Herzen liegt, ist die Förderung alles dessen, was der Schule zum Nutzen gereicht."

Im heurigen Jahre begieng die Lehrerschaft Österreichs das 25jährige Jubiläum des Reichsvolksschulgesetzes. Es waren Tage der Weihe und Begeisterung in allen Gauen Österreichs, welche die Erinnerung an eine grosse Epoche der österreichischen Schulentwicklung wachrief, es waren wahrhaft patriotische Feste, zu denen die österreichische Lehrerschaft strömte, Feste, dem Andenken jener grossen Männer geweiht, welche sich um das Zustandekommen dieses Gesetzes verdient gemacht haben. Überall gab sich das Bestreben kund, mit Muth und Eifer für die Erhaltung des köstlichen Gutes unserer Schulgesetzgebung einzustehen, den Geist des Gesetzes ungeschmälert zu erhalten und die Durchführung seiner Ideen zu fördern.

Von den zahllosen Festversammlungen, welche in den meisten Lehrervereinen, in allen grösseren Städten und in anderen Vereinigungen abgehalten wurden, sei nur des grossartigen Festes des deutschen Landes-Lehrervereines in Böhmen gedacht, an welchem zahlreiche Abgeordnete, Vertreter der politischen und Schulbehörden, sowie Vertreter des Offizierstandes theilnahmen.

Auch Wien blieb nicht zurück. Am 16. Mai versammelte sich die Wiener Bürgerschaft unter dem Vorsitze des Bürgermeisters Dr. Grübl, wo die Abgeordneten Russ, Stürgkh, Kronawetter, Rothmeier und Weitlof, ferner Stadtrath Dr. Vogler und O.-L. Katschinka sprachen. In der Festversammlung der Wiener Lehrerschaft am 19. Mai hielt Redacteur Jessen die Festrede. Beide Versammlungen verherrlichte der „Schubertbund" durch seine glänzende Mitwirkung. Wir lassen hier eine Zeitungsstimme folgen. Der „Schulbote" schreibt: „Aus allen Gauen Österreichs kommen Berichte über Feierlichkeiten, die aus Anlass des 25jährigen Bestandes des R.-V.-G. begangen wurden, und die pädagogischen Blätter sowohl, wie die politischen Zeitungen liessen den 14. Mai nicht vorübergehen, ohne der grossen Zeit zu gedenken, in welcher das Schulgesetz zustande kam, wie der Männer, welche es geschaffen haben — allen voran des unvergesslichen Ministers von Hasner."

Es ist erfreulich, dass berufene Kreise das schwierige Wirken unseres Standes anerkennen und so, das Lehrerbewusstsein hebend und stärkend, treu für unsere Interessen eintreten. Wir können uns nicht versagen, einige dieser „Stimmen" hier dem dauernden Gedächtnisse der Nachwelt, den Urhebern zur Ehr, uns zur Wehr, zu überliefern.

Der bekannte Züricher Univ.-Prof. Dodel-Port sagt über die „Zukunft des Lehrstandes": „Der Lehrer unserer Jugend soll nicht ein armer Lazarus sein dem Leibe nach und ein einfältiger dem Geiste nach; er muss die vornehmste Geistesbildung und die sorgfältigste Herzensbildung erhalten, wenn die Schule aus der Stagnation herauskommen soll. Wer am Fundament bauet, der muss der wackerste Baumeister des ganzen Baues sein. Der Volksschullehrer, der am Fundament der Geistesbildung unserer Nation

baut, sei fürderhin nicht mehr gehalten wie ein nothwendiger Handlanger, sondern wie ein wissender Werkmeister. Er verlange regelrechte wissenschaftliche Bildung. Meiner Meinung nach ist der Lehrer der Elementarschule viel wichtiger als der Hochschullehrer, der ja in der Regel meist nur einen einzigen beschränkten Wissenskreis beherrscht, indes der Elementarlehrer eine ganze Welt des Geistes und des Gemüthes zu beherrschen und zu bebauen hat."

Die „Grazer Tagespost" schreibt anlässlich der Landeslehrerversammlung in Pettau: „Kein Schlagwort im öffentlichen Leben wird häufiger gebraucht, als das von der Nothwendigkeit einer besseren Volksbildung. Erdrückt uns die ausländische Concurrenz, so ist unsere mangelhafte Bodencultur, die unsolide Handarbeit schuld, und man verlangt mehr Volksbildung; ziehen betrügerische Agenten auf dem Lande umher, dann ist die Unwissenheit der Bauern schuld, und man verlangt mehr Volksbildung; fangen die Leute an auszuwandern: Volksbildung; schlägt man die Cholera-Ärzte todt: Volksbildung; lernt der Bauernbursche die Gewehrgriffe nicht rasch genug: Volksbildung, Volksbildung, Volksbildung! Wenn die Lehrer der Erkenntnis zum Durchbruch verhelfen wollen, dass jeder von ihnen ein ebenso wichtiges Organ des Staates ist als der politische Beamte, der Offizier oder der Polizeicommissär, und wenn sie verlangen, dass sie diesen gleich gehalten und entsprechend gezahlt werden, so sind sie in ihrem vollen Rechte, und wir können ihren Bestrebungen nur Erfolg wünschen." In diesen etwas drastischen Redewendungen liegt ein Körnchen Wahrheit.

Die Schule im Abgeordnetenhause. Sitzung vom 9. März. Auf eine Anfrage des Abg. Kathrein bezüglich der Einführung des Religionsunterrichtes an den Staatsgewerbeschulen, betont der Unterrichtsminister, dass es der lebhafte Wunsch des der Regierung sei, auch an den gewerblichen Lehranstalten dem Religionsunterrichte und den religiösen Übungen die gebürende Stellung einzuräumen. Der Durchführung ständen jedoch grosse Schwierigkeiten entgegen, welche theils in der grossen Belastung der Schüler, theils in der Ungleichartigkeit des Materials, theils in den räumlichen Verhältnissen ihre Begründung fänden. Auch den übrigen gewerblichen Schulangelegenheiten werde die Regierung, den Wünschen des Abg. Kaizl entsprechend, gebürende Aufmerksamkeit schenken.

Auch bezüglich der Lehrpläne an den L.-B.-A. sei die Regierung bestrebt gewesen, den geäusserten Wünschen Rechnung zu tragen. Der Stipendiencredit für Lehramtszöglinge sei von 81 000 auf 100 000 fl. erhöht worden, bezüglich der Verbesserung der Gehalte für Übungsschullehrer seien Verhandlungen im Zuge. Schliesslich verspricht der Minister dem Taubstummen- und Blindenunterrichte seine besondere Fürsorge zuzuwenden.

Aus den Sitzungen vom 21. und 23. April sei kurz folgendes angeführt:

Abg. Treuinfels beklagt das Umsichgreifen aller Arten von Zerstreuungen und Vergnügungen, selbst auf dem flachen Lande. Häufig werde der Sonntag statt zur Ruhe und Sammlung der Kräfte, als Vergnügungstag angesehen. Und doch herrsche vielerorten ein ausgiebiges Mass gesellschaftlicher und persönlicher Unzufriedenheit. Sie sei nicht bloss im Kreise der Armen, ja in den glänzendsten Stellungen zuhause. Die Zahl der Selbstmorde nehme immer mehr zu. Der Ärmere blicke voll Neid, oft voll Hass auf den Reicheren. Einzelne Stürmer hätten es offen auf den Umsturz der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung abgesehen, die Propaganda der That lasse sich vereinzelt blicken. Diese beiden Erscheinungen seien untrügliche Zeichen einer schweren, ausgedehnten geistigen Krankheit. Ihr gegenüber gibt es nur ein Heilmittel, das nicht ver-

sagt, und das ist die grosse Macht der Religion. Sie ist der Hort der öffentlichen Ordnung und der feste Rückhalt der Fürstenthrone. Redner erwartet, die Regierung werde die Thätigkeit der Kirche nicht hemmen, ihr freien Lauf lassen, ja sie schützen und fördern. Insbesondere das Min. f. C. u. U. könne in dieser Richtung wirken. In der öffentlichen Schule wirken Staat und Kirche mit einander. Sie sollen nicht nur äusserlich, sondern auch innerlich mit einander wirken, denn es sei um den Erfolg geschehen, wenn der Lehrer das niederreisse, was der Priester mühsam aufbaut. Redner spricht die Erwartung aus, die Unterrichtsverwaltung werde ein wachsames Auge dafür haben, dass von den Lehrern das Ziel ihrer Thätigkeit aufgefasst werde als das, als was es schon in dem bestehenden Volksschulgesetz hingestellt wird, die Kinder sittlich-religiös zu erziehen. Ohne Gott und ohne Gottesfurcht hat es nie ein Menschenglück von Dauer gegeben, und darum wird es auch ohne dieselben nie ein dauerndes Völker- und Staatsglück geben. Ich fasse, schliesst der Redner, alle meine Herzenswünsche für das Heil und den Ruhm Österreichs in die Worte unseres Kaiserliedes zusammen: „Gottes Sonne strahl' in Frieden auf ein glücklich Österreich." (Beifall im Centrum.)

Abg. Adamek bemerkt, unter dem Regime des gegenwärtigen Unterrichtsministers stehen dem böhmischen Volke vielleicht noch heftigere Kämpfe um seine culturellen Interessen bevor, als je bisher. Der Minister habe bezüglich der Komenskyschule in Wien erklärt, dass dieser das Öffentlichkeitsrecht nicht verliehen werden könne, weil das Bedürfnis der breiten Schichten der Bevölkerung nach dieser Anstalt entschieden bestritten werde. Auf diese Weise bestehe in Wien ein Bedürfnis nach čechischen Lehranstalten überhaupt nicht. (Rufe links: „Stimmt!")

Gerade diese Schule habe jedoch eine sehr grosse culturelle und socialpolitische Bedeutung, indem sie zur Erziehung des Nachwuchses der böhmischen Arbeiter in ihrer Muttersprache und im nationalen Geiste errichtet wurde. Der deutlichste Beweis für das Bedürfnis sei aber, dass die Anstalt heuer von 831 Schülern besucht wurde und dass bei den Einschreibungen mehr als 200 wegen Raummangels abgewiesen werden mussten.

Abg. Demel hebt gegenüber dem Abg. Treuinfels hervor, dass es in Österreich gewiss nicht vorkommen werde, dass ein Lehrer dasjenige niederreisst, was der Priester aufbaut. Jeder Lehrer halte sich die Nothwendigkeit einer sittlich-religiösen Erziehung gewiss vor Augen; und wenn hie und da Verstösse vorkommen, so werde anderseits auch der Abg. Treuinfels zugeben, dass Verstösse auch von der anderen Seite dann und wann geschehen.

Redner tritt ferner für die Schaffung der sogenannten Einheitsschule, wenigstens für die unteren Classen des Mittelschulwesens ein, und hält die Durchführung für möglich. Auch den Realschülern sollte der Zutritt zu den medicinischen Studien eröffnet werden.

Redner befürwortet ferner die Schaffung von Reisestipendien nach Frankreich und England.

Weiter bespricht er die traurige Lage der Supplenten und empfiehlt dem Minister diese Angelegenheit zur eingehendsten Würdigung. (Beifall links.)

Unterrichtsminister Dr. Ritter v. Madeyski bespricht zunächst die Rede des Abg. Treuinfels. Er constatiert vorerst, dass er sich in eine theoretische Erörterung der Frage des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche nicht einlassen könne, es sei auch schwer möglich, dieser seit Jahrhunderten erörterten Frage neue Gesichtspunkte abzugewinnen. Für die praktische Gestaltung seien auch nicht so sehr abstracte Theorien, als vielmehr das Ergebnis der historischen Entwicklung in jedem Staate massgebend. In Österreich sei, unbeschadet der staatlichen Sphäre, den Kirchen- und Religions-

genossenschaften staatsgrundgesetzlich die freie Bewegung, sagen wir die Autonomie gewährleistet. Während man früher oft geneigt war, Staat und Kirche als stets kampfbereite Gegner sich zu denken, erblickt man heute vielfach das Ideal des Verhältnisses in einer vollständigen Trennung der beiden Gebiete.

Diese Auffassung entspricht dem Standpunkt und der Stellung der Cultusverwaltung nicht. Selbständigkeit und Unabhängigkeit der beiden Gebiete — das ist für die Cultusverwaltung schon vom Standpunkte des bestehenden Rechtes gewiss ein unanfechtbarer Grundsatz; allein Selbständigkeit bedeutet nicht nothwendig Scheidung, und Unabhängigkeit muss nicht in eine vollkommene Gleichgiltigkeit ausarten. So sehr diese beiden höchsten Ordnungen der Gesellschaft in ihren Endzwecken und in den Mitteln ihrer Wirksamkeit differieren, so gibt es doch ein unermessliches Feld ethischer und humanitärer Aufgaben, auf welchen die Interessen des Staates mit jenen der Kirche zusammentreffen und daher das einträchtige Zusammenwirken dieser beiden Gewalten jeder derselben ihre Aufgabe erleichtert und die Erreichung des Zieles näher rückt. Noch sind uns allen in lebhafter Erinnerung die zur Mässigung mahnenden Worte voll Weisheit und liebevoller Fürsorge, mit denen von der berufendsten Seite (von Leo XIII.) die der Kirche auf socialem Gebiete zukommenden Aufgaben beleuchtet wurden. Und bilden gerade dieselben Aufgaben nicht heutzutage auch einen der wesentlichsten Gegenstände der staatlichen Fürsorge? Staat und Kirche sind in mannigfachen, für die Menschheit und die gesellschaftliche Ordnung höchst bedeutsamen Beziehungen auf einander und namentlich auf die gegenseitige Unterstützung angewiesen. (Bravo!)

Wie es einerseits zu wünschen und zu hoffen ist, dass die Organe der Kirche in echter Nächstenliebe zur Ausgleichung der die staatlichen und gesellschaftlichen Zustände beherrschenden Gegensätze erfolgreich mitwirken werden, ebenso werde auch die Culturverwaltung stets bestrebt sein, den kirchlichen Interessen innerhalb der gesetzlichen Schranken und nach Massgabe der ihr zugebote stehenden Mittel eine entsprechende Förderung angedeihen zu lassen. Abg. Treuinfels hat auf ein Gebiet hingewiesen, auf welchem ein einträchtiges Zusammenwirken der Kirche und des Staates erforderlich ist, nämlich auf das Gebiet der Volksbildung und Volkserziehung. Mit freudiger Anerkennung nehme ich Act von der Voraussetzung, welche er thatsächlich als Ausgangspunkt seiner weiteren Ausführungen genommen hat, der Voraussetzung, dass auch beim Bestande der gegenwärtigen Kirchengesetzgebung über das Volksschulwesen eine sittlich-religiöse Erziehung des Volkes möglich ist. (Bravo!)

Es ist zu wünschen und zu hoffen, dass diese den Thatsachen entsprechende Auffassung in weite Kreise der Bevölkerung dringen und in denselben sich befestigen möge. Es ist nicht richtig, weil es den Thatsachen nicht entspricht, es ist aber auch vom Standpunkte gerade derjenigen, welche für die Religiosität in der Volkserziehung das wärmste Interesse haben, nicht gut, **immer wieder die bestehende Volksschule als ein Hindernis der sittlich-religiösen Volkserziehung hinzustellen.** (Sehr gut!)

Nimmt man einmal denjenigen, die an der schwierigen Aufgabe der Volksbildung zu arbeiten berufen sind, den Glauben an die Möglichkeit der Erreichung des von ihnen angestrebten Zieles, dann kann es vorkommen, dass mit dem Glauben auch die Möglichkeit selbst schwindet. Dann träfe aber die Verantwortung für die Folgen nicht mehr die Schule.

Der Minister hält ferner eine Revision der Lehrpläne für Realschulen für noth-

wendig und zwar im Sinne einer Entlastung besonders in den realistischen Fächern, ferner durch Hebung der humanistischen Ausbildung. An dem bestehenden Lehrsystem der Gymnasien werde die Unterrichtsverwaltung nach wie vor festhalten. Bereits in der Generaldebatte sei die Unterrichtsverwaltung auf die unerfreulichen Erscheinungen unter der Jugend aufmerksam gemacht worden. Es sei aber eine immer wieder in Vergessenheit gerathene Wahrheit, dass es nicht die Unterrichtsverwaltung und nicht die Schule allein ist, welche die Verantwortung für die Erziehung der Jugend trägt. (Beifall.) Die Erziehung der Jugend ist das Product des gemeinsamen Einwirkens zahlreicher Factoren, unter welchen nebst der Familie die Kirche, die Gesellschaft und namentlich in der neueren Zeit das öffentliche Leben mitbestimmend wirken. Der Minister verfolge mit der sorgfältigsten Aufmerksamkeit die Richtungen des öffentlichen Lebens in ihrer Rückwirkung auf die Erziehung der Jugend in allen Ländern und müsse mit dem lebhaftesten Bedauern sagen, dass sich namentlich in Böhmen derart unerfreuliche Verhältnisse vorfinden, dass es thatsächlich Gewissenspflicht ist, im Interesse der Unterrichtsverwaltung, im Interesse der Nation, des Landes und des Staates die warnende Stimme zu erheben. (Beifall.) Die Irreführung der čechischen Jugend und deren Ausschreitungen seien denjenigen zuzuschreiben, welche zur Durchführung der socialen Nationalisierung auch die Jugend herangezogen haben.

Einen nachtheiligen Einfluss auf die erziehliche Thätigkeit der Unterrichtsanstalten übt auch eine einseitige Auffassung der Freiheit aus. Man hat sich in den mannigfachen Kämpfen um die Freiheit der Individuen und Nationen gewöhnt, in der Freiheit stets nur eine Fülle von Befugnissen und Rechten zu erkennen, wobei man vollständig vergessen hat, dass es in der menschlichen Gesellschaft nur solche Rechte gibt, welchen zugleich auch die Pflicht des betreffenden Subjectes entspricht. Unter dem Einflusse einer solchen Richtung des öffentlichen Lebens vollzieht sich die moderne Charakterbildung der Jugend dahin, dass in derselben das Bewusstsein des Rechtes, ein ungezügelter Thätigkeitstrieb immer stärker entwickelt wird, während das Pflichtbewusstsein ebenso stark zurückgeht. So züchtete die missverstandene Freiheit oft nur Egoismus, Missgunst und Hass. Heute sehe man die Vielheit der Nationen in Österreich fast nur noch als ein bedauernswertes Übel an. Und doch ruht in derselben vom Standpunkte der Unterrichtsverwaltung ein unbezahlbarer Schatz von so mannigfaltigen Geistesfähigkeiten, Charaktereigenschaften, Talenten und Anlagen, wie sie vielleicht in keinem anderen Lande der Welt zu finden sind, und deren gegenseitige ergänzende Wirkung dazu beitragen kann, unter den am meisten vorgeschrittenen Culturstaaten der Welt Österreich einen der ersten Plätze zu sichern. Doch nicht Egoismus darf die Triebfeder innerer Kämpfe sein und nicht das blosse Recht ohne Pflicht das Wesen der Freiheit. Ich kann vielleicht dem Einwande begegnen, dass diese Auffassung eine idealistische ist. Es unterliegt für mich gar keinem Zweifel, dass es noch an der Zeit ist, in unser öffentliches Leben recht viele Tropfen idealistischen Öles zu giessen. (Beifall.) Soll der Staat den grossen und wichtigen und immer schwieriger werdenden Aufgaben der Zukunft gerecht werden, dann müssen auch Charaktere herangebildet werden, welche diesen Aufgaben gewachsen sind. Solche Charaktere werden aber nur dann erstehen, wenn ihnen das in jeder Noth standhaltende Moment des Pflichtbewusstseins stärker eingeprägt wird, wenn die Erziehung unter der Devise sich vollzieht, dass man sein Recht von den Mitmenschen erst dann beanspruchen kann, wenn man sich der eigenen Pflichten an die Mitmenschen bewusst und dieselben zu erfüllen bereit ist, wenn daher die Charakterbildung unter der so verstandenen Devise sich vollzieht: „Pflicht geht vor Recht."

(Lebhafter Beifall und Händeklatschen. — Redner wird von seinen Ministercollegen und zahlreichen Abgeordneten beglückwünscht.)

Abg. Dr. Hoffmann v. Wellenhof bezeichnet es als erfreuliches Moment, dass der Minister ausdrücklich den ungeschmälerten Weiterbestand des Reichs-Volksschulgesetzes als die Grundlage einer weiteren gedeihlichen Entwicklung der Volksschule hingestellt und die Anwürfe zurückgewiesen habe, dass bei dem Bestande dieses Gesetzes von einer entsprechenden sittlich-religiösen Erziehung nicht die Rede sein könne. Ein so offenes Wort sei schon lange Zeit von der Regierungsbank nicht mehr gehört worden, und vielleicht könne daraus die Hoffnung abgeleitet werden, dass unserer Schule wieder einige Zeit der Ruhe gegönnt sein und sie von weiteren Angriffen und Kämpfen verschont bleiben werde.

Landtage. Am 13. Februar 1894 wurde im oberösterreichischen Landtage über die Petition des dortigen Landeslehrervereins um Einführung des Concretalstatus mit entsprechender Erhöhung der Bezüge verhandelt. Die Bitte wurde rundweg abgeschlagen und das später erfolgte Ansuchen, die zu pflegenden Erhebungen auch auf das Personalclassensystem auszudehnen, einfach verweigert. Der Berichterstatter Abg. Billau nannte das Ansuchen des Landeslehrervereins geradezu unbescheiden.

Auch die Lehrerschaft Salzburgs hat sich an den Landtag um Aufhebung des Ortsclassensystems und um Einführung des Personalstatus mit entsprechender Erhöhung der Bezüge gewendet. Der Salzburger Landtag hat das Begehren nicht direct abgewiesen, sondern einer Enquête zur Vorberathung übermittelt. (Siehe ferner den Absatz „Gehalte".)

II. Pädagogisch-Didaktisches.

Neuerdings werden gewichtige Stimmen laut, welche über die Zersplitterung und Verflachung der gegenwärtigen Bildung Klage führen. So beklagt der Rector der Wiener Universität Dr. Tschermak den Mangel beim Universitätsstudium, dass dasselbe nicht eine Umschau auf dem gesammten Gebiete des Wissens und Könnens ermögliche, wodurch sich der Zusammenhang des gesammten geistigen und socialen Lebens verfolgen liesse. Die akademischen Jünger müssen nach seiner Ansicht nicht bloss für den engeren Beruf, sondern für das Erfassen der allgemeinen Culturaufgaben vorbereitet werden..

An der Universität müsse ferner die ästhetische Schulung mehr berücksichtigt, insbesondere den allgemein bildenden Künsten mehr Raum gegönnt werden. Möglichst harmonische Pflege aller Fähigkeiten sei die höchste Stufe akademischer Bildung.

Der berühmte Maler Franz von Lenbach constatierte in einer zu München gehaltenen Rede gegenüber dem Aufschwunge der Wissenschaften einen Verfall der Künste, insbesondere einen Rückgang der Technik in der Malerei. Er sagte u. a.: „Ein Geschlecht ist herangewachsen, das in pietätlosem Dünkel den grossen Vorfahren nichts verdanken, aller Tradition den Rücken kehren, die Kunst von vorne anfangen will. Alle treten mit dem Anspruch auf, sogleich fertige Meister zu sein. Das alte, einfältige Sprichwort: ‚Kein Meister fällt vom Himmel' wird von dieser dreisten Kunstjugend als altväterische Weisheit verlacht."

Diese beherzigenswerten Worte passen nicht bloss für das Gebiet der Malerei, sie kennzeichnen ein allgemeines Zeitübel und sollten auch in Sachen der Pädagogik von jenen beherzigt werden, welche in massloser Überschätzung der eigenen Arbeitsleistung und in kritiklosem Verhalten jeder neu auftauchenden Idee gegenüber versäumen, die

Grundlagen und Quellen unserer Arbeit genauer anzusehen und das Gute vergangener Zeiten für die Gegenwart heranzuziehen.

Mit dem Radicalismus allein ist nichts gethan, wir brauchen bei allem rüstigen Vorwärtsstreben eine gute Dosis besinnender Rückschau.

Schulorganisation. Rumänien erhielt ein neues Schulgesetz, dessen Durchführung wohl sehr schwierig sein dürfte. In demselben treten zwei Kategorien von Lehrerbildungsanstalten auf, solche für Stadt- und solche für Landlehrer.

Am 10. October fand in Oxford eine Unterrichtsconferenz statt, welche die Frage der Vereinheitlichung, Vervollständigung und Verbesserung des englischen Schulwesens berieth und den Vorschlag machte, ein organisches Ineinandergreifen sämmtlicher Bildungsanstalten zu befürworten.

In Ungarn soll dem Abgeordnetenhause ein Gesetzentwurf betreffend die Gründung einheitlicher Mittelschulen vorliegen.

Erziehliche Fragen: Der Wiener B.-Sch.-R. hat ein Comité eingesetzt, welches die Frage der Unterbringung verwahrloster Kinder in entsprechenden Anstalten zu studieren hat. Vorläufig wurde beschlossen, an den Stadtrath das Ansuchen zu richten, die eventuelle Errichtung einer communalen Besserungsanstalt in Erwägung zu ziehen. — Laibach zählt nicht weniger als 69 verwahrloste Kinder, die Errichtung eines Asyles wurde als dringend nothwendig erkannt.

In der sächsischen Ständekammer stellte ein Arzt den Antrag auf Verbot der körperlichen Züchtigung. Unt.-Min. von Seydewitz hob bei der Debatte über diesen Gegenstand hervor, dass diese Strafe nur in ganz besonderen Fällen und in mässiger Weise zur Anwendung komme. Jede Überschreitung dieser Vorschriften werde strenge bestraft. Er fürchte, dass auch dann Ausschreitungen vorkämen, wenn jede Züchtigung gesetzlich verboten wäre. Der Minister wies ferner darauf hin, dass in der Gegenwart in weiten Kreisen leider nicht mit Unrecht Klagen über zunehmende Verrohung, über Ungehorsam, Widersetzlichkeit, Unsittlichkeit geführt werden. Die Schule habe die Pflicht, diesen Erscheinungen entgegenzuarbeiten. Als besonders geeignetes Mittel hiezu halte er die Aufrechterhaltung einer strengen Disciplin in der Schule. In Fällen frecher Widersetzlichkeit und grober Unsittlichkeit sei die körperliche Züchtigung das einzig richtige Correctiv. — Der Antrag auf Abschaffung der körperlichen Züchtigung wurde von der Kammer abgelehnt.

Der B.-Sch.-R. Gross-Enzersdorf in N.-Österreich hat ein scharfes Verbot gegen die Betheiligung von Schülern an öffentlichen Tanzunterhaltungen erlassen.

Der n.-österr. Volksbildungsverein veranstaltet Vorträge für Lehrlinge, deren Stoff aus der österreichischen Geschichte, dem Gewerbewesen und der schönen Literatur entnommen wird. — Vom Frauenverein in Ratzeburg wurden sogenannte Mägdeabende ins Leben gerufen. — Auch die Elternabende in Halle erfreuen sich des besten Zuspruches, es erschienen durchschnittlich 350 Angehörige der Schüler (vorwiegend Mütter). —

Laut Erlasses des h. n.-österr. L.-Sch.-R. dürfen Schüler die Prüfung behufs Übertrittes in eine höhere Classe nur am Ende des Schuljahres oder zu Beginn des neuen Schuljahres ablegen. Dadurch soll dem Unfuge, normal entwickelte Schüler frühzeitig in eine Sommerfrische zu schicken, gesteuert werden.

In der soeben vom Wiener B.-Sch.-R. revidierten „Schulordnung“ wird den Schülern der Beitritt zu Vereinen, das Tabakrauchen, das Ausspielen, sowie das Hausieren mit Blumen, Planeten u. s. w. strenge verboten. Ebenso ist der Besuch öffentlicher Ver-

gnügungen, Tanzunterhaltungen, Productionen von Volkssängern untersagt. Die Mitwirkung von schulpflichtigen Kindern an öffentlichen Schaustellungen wird von der Bewilligung des B.-Sch.-R. abhängig gemacht. — Die „Freien p. Bl." treten für die Einführung von gedruckten „Jahresberichten", ferner für die Veranstaltung von „Schlussfeierlichkeiten" ein, zu welchen auch die Eltern einzuladen wären, um das Band zwischen Schule und Haus fester zu knüpfen. Auch in Preussen geht man daran, die öffentlichen Schlussprüfungen aufzulassen und dafür eine geeignete „Schlussfeier" einzuführen. — In den Landbezirken N.-Österreichs wurde das Ausmass der „religiösen Übungen" durch die Behörden geregelt. Die Schüler haben an drei Tagen in der Woche dem Gottesdienste beizuwohnen. — Der Wiener B.-Sch.-R. hat sich mit 25 gegen 16 Stimmen gegen die Errichtung von sogenannten Schulcapellen an den öffentlichen Volks- und Bürgerschulen Wiens ausgesprochen.

Didaktisches. Bekanntlich sind Verhandlungen im Zuge, einen den Zeitverhältnissen entsprechenden Schulkatechismus herzustellen. Einen wertvollen Beitrag zur Lösung dieser Frage bietet F. Spirago, Religionsprofessor in Trautenau, mit seinem „Volkskatechismus". Der Verfasser geht von dem Grundsatze aus, dass der Religionsunterricht durch schöne Beispiele und Gleichnisse anschaulich gemacht, dass alle Seelenkräfte ausgebildet, die Sittenlehre ausführlicher behandelt und solche Partieen nicht vernachlässigt werden, welche in der Gegenwart von grosser Bedeutung sind. (Arbeit, Erhaltung der Gesundheit, sociale Frage, Pflicht des Almosengebens, Selbstbeherrschung.)

Die „deutsche Gesellschaft für ethische Cultur" betritt den Weg der That. Dieselbe führte an acht Forbildungsschulen in Berlin Unterrichtscurse in der Gesetzeskunde ein, auch öffentliche Vorträge über diesen Stoff für Erwachsene wurden veranstaltet. — Stadtschulinspector Prof. Joh. Reis in Graz tritt für ein Mindestausmass von geschichtlichen Zahlen im Volksschulunterrichte ein und schlägt beispielsweise für eine sechsclassige Volksschule folgende Zahlen vor: 976, 1156, 1192, 1246, 1273, 1282, 1526, 1683, 1740, 1780, 1804, 1848. — An den Bürgerschulen in Brünn wurde statt des unobligaten Unterrichtes in der französischen Sprache das Čechische eingeführt. — Die sächsischen Schuldirectoren sprachen sich dahin aus, dass die Einführung eines einheitlichen Lesebuches für ganz Sachsen keinen Gewinn auf volkswirtschaftlichem Gebiete bedeute, noch den Forderungen der Pädagogik Rechnung trage. Vielmehr berge eine derartige Uniformierung die Gefahr in sich, der Stagnation des Unterrichtes Vorschub zu leisten. —

In Böhmen erhalten Bürgerschüler, welche vor Absolvierung der dritten Classe der Bürgerschule austreten, ein Entlassungszeugnis, welches nur das Nationale, sowie Noten aus Sitten und Fleiss enthält. Es wäre wünschenswert, wenn die Frage der Entlassungszeugnisse für Volks- und Bürgerschulen in allen Kronländern geregelt würde. — Der B.-Sch.-R. der Stadt Wien hat beschlossen, im Hinblick auf die Wichtigkeit des Handfertigkeitsunterrichtes dem Gemeinderathe die ausgiebige Unterstützung der Bestrebungen zur Errichtung und Erhaltung von Schulwerkstätten, insbesondere die Einführung des Handfertigkeitsunterrichtes in den Erziehungsplan der städtischen Waisenhäuser zu empfehlen. — An den Mittel(-Bürger)schulen Anhalts wurde der Handfertigkeitsunterricht als facultativer Gegenstand eingeführt.

Körperliche Erziehung. An vier Gymnasien Wiens wurde mit Beginn des Schuljahres 1893/4 das Turnen als obligater Lehrgegenstand im Ausmasse von zwei Stunden wöchentlich eingeführt. Diese Neuerung soll nach Massgabe der Mittel an allen Gymnasien Österreichs zur Durchführung gelangen.

In Preussen wird neuerdings dem Mädchenturnen besondere Aufmerksamkeit geschenkt, auf die Befähigung der Lehrerinnen zum Turnunterricht ist besonders Gewicht zu legen, dieser Unterrichtsgegenstand muss in allen Classen, ferner an Privattöchterschulen ertheilt werden. — Dagegen zeigte sich in Wien zu Beginn des Schuljahres 1893/4 eine bedeutende Abnahme in der Frequenz des Turnunterrichtes an Mädchenschulen. Der Ausfall soll an manchen Schulen 20—30 % betragen. (Als Ersatz für den Fussboden in Turnsälen wird behufs Hintanhaltung der Staubentwicklung nicht Lohe, sondern eine Mischung von Fichtensägespänen (3 m^3) Flusssand ($^1/_2$ m^3) und 25 kg rohem Viehsalz empfohlen. —

In Weissenfels wurde eine Exercierschule (!) für 70 Knaben errichtet, dagegen wurde in Frankreich der für die Erhaltung von Schülerbataillonen angesetzte Betrag gestrichen, doch plant man daselbst an den höheren Classen der Primärschulen die Einführung des Unterrichtes im Schiessen (!) — Über Beschluss des galizischen L.-Sch.-R. wird die Uniformierung der Mittelschüler vom nächsten Schuljahre an durchgeführt werden. —

Das preussische Kriegsministerium hat die Genehmigung ertheilt, dass in allen Garnisonsstädten die vorhandenen Exercierplätze auch zur Abhaltung von Jugend- und Volksspielen benützt werden können. Dagegen werden die Bestrebungen des „Jugendspielvereins in Wien“, die Spielfrage in Österreich überhaupt noch viel zu wenig gewürdigt und unterstützt. In Deutschland zählt man bereits an 600 Spielplätze, es werden jedoch ebenfalls Klagen über Lauheit in Sachen der Jugendspiele geführt. Man vergleiche hiezu London, welches 6700 Plätze für Criket und 1000 Spielplätze für Fussball zählt. —

In Kroatien wurden die „Schülerausflüge“ während der günstigen Jahreszeit für obligat erklärt. Dieselben finden einmal wöchentlich statt und treten an die Stelle des Nachmittagsunterrichtes. (Sehr nachahmenswert!) In Zürich sind die Lehrpersonen behördlich ermächtigt, monatlich zweimal während der Schulstunden „Naturwanderungen“ zu unternehmen, bezw. den Unterricht ins Freie zu verlegen.

Hygiene. Prof. Demme in München constatiert, dass 83% jener Kinder, deren Eltern dem Alkoholgenusse ergeben sind, nicht normal veranlagt seien. — In Wien wurden bei 1000 Schülern die Zähne ärztlich untersucht. Die Untersuchung ergab bezüglich der Zahn- und Mundpflege ein recht ungünstiges Resultat. — Punkt 8 der „Impfbestimmungen“ wurde in N.-Österreich neuerdings den Lehrpersonen in Erinnerung gebracht; derselbe lautet: „Gegen Lehrpersonen, welche durch Beeinflussung der Schulparteien im Sinne einer Impfrenitenz oder durch unzulängliche Mitwirkung bei der Schulkinderimpfung oder durch offene Äusserungen anderer Art eine Impfgegnerschaft an den Tag legen, ist eine entsprechende Amtshandlung im Wege des B.-Sch.-R. einzuleiten.“ Wiederholt wurde auch die genaueste sanitäre Überwachung der Schulkinder, die Anzeigepflicht und die Bestimmungen bezüglich Zulassung der Reconvalescenten nach ansteckenden Krankheiten den Lehrpersonen zur Pflicht gemacht. — In Berlin macht man Versuche, eine Musterung der in die Volksschule eintretenden Schüler vorzunehmen. Dieselbe wird von Ärzten und pädagogischen Fachmännern vorgenommen. — Endlich hat sich in Wien ein Comité von Lehrern und Schulfreunden gebildet, welches Schritte unternimmt, dass auch in Wien Schulbäder eingeführt werden. In Breslau wurden 1893 gegen 300 000 Stück Bademarken, davon 15 000 unentgeltlich ausgegeben. — Laut Erlasses des Wiener Magistrates sollen alle Schulzimmer täglich mit feuchten Lappen aufgewischt und alle Einrichtungsgegenstände sorgfältig gereinigt werden.

Über Weisung des n.-österr. L.-Sch.-R. wurden die Ortsschulräthe in Wien ersucht, die Verlegung des Beginnes des vormittäglichen Unterrichtes auf eine spätere Tagesstunde in Erwägung zu ziehen.

Nebenanstalten: In Berlin wird gegenwärtig die Frage der Errichtung von Haushaltungsschulen lebhaft discutiert. — In Linz wurde eine Koch- und Haushaltungsschule eröffnet. — In D. Jassnitz* und Zauchl in Mähren wurden Kochschulen eingerichtet, in 5 monatlichen Cursen werden 6—10 Mädchen gleichzeitig unterwiesen. — Die erste Kindervolksküche wurde in Berlin eröffnet, 300 Kinder wurden am ersten Tage unentgeltlich, 255 gegen Erlag von 5 Pf. abgespeist. — Österreich zählte 1869 7, jetzt zählt es 600 Kindergärten, die Zahl der Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen ist von einer auf 13 angewachsen. An den einclassigen Volksschulen in Galizien sollen über Anregung des dortigen L.-Sch.-R. landwirtschaftliche Supplementar-Curse errichtet werden. — In der Bukowina wird ein Wiederholungsunterricht für die der Schule entwachsene Jugend durchgeführt. — Der Fürsorge für schwachsinnige Kinder wird neuestens mit Recht besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die sechste Conferenz für Idiotenwesen in Braunschweig tritt für die Errichtung von Hilfsclassen für Schwachsinnige in grösseren Orten ein.

Schulzeit: Rector Keller in Winterthur stellte bezüglich der Ermüdung der Schüler durch geistige Arbeit mit dem Ergographen interessante Versuche an und constatierte, dass die geistige Arbeit anfänglich die Energie der Muskeln erhöhe, später trete ein unaufhaltsames Sinken der Kraftcurve ein. Dieselbe steht um 2 Uhr nachmittags wesentlich auf derselben Höhe wie um 12 Uhr mittags. Singen und Turnen ermüden mehr als geistige Arbeit. — Zahlreiche Stimmen, besonders in Deutschland, werden dahin laut, dass der Nachmittagsunterricht entweder ganz aufgelassen oder doch möglichst beschränkt werde. Für diese Einrichtung werden pädagogische, hygienische und sociale Gründe geltend gemacht (geistige Schlaffheit, Übermüdung, Störung der Verdauung, schlechte Luft u. s. w.). In Königsberg wurden probeweise für die Dauer eines Halbjahres sämmtliche Unterrichtsstunden auf Vormittag verlegt.

Schulbauten: Ein Musterschulhaus mit elektrischer Beleuchtung wurde in Salzburg eröffnet. Die Herstellungskosten betragen nahezu 300 000 fl. In Wien wurde pro 1894 ein Betrag von 1 650 000 fl. für Schulbauten eingestellt.

Lehr- und Lernmittel: Zur Feier des fünfzigjährigen Regierungsjubiläums Sr. Majestät des Kaisers im Jahre 1898 beabsichtigt die Lehrerschaft Österreichs eine grossartige Lehrmittelausstellung zu veranstalten, welche ein anschauliches Bild der Entwicklung des österreichischen Schulwesens während der glorreichen Regierung unseres erhabenen Monarchen geben soll. Dieses zeitgemässe und patriotische Unternehmen verdient allseitige und wärmste Unterstützung.

Hier sei auf die Lehrmittelcentrale unter der Leitung des k. k. Directors der mineralogischen Abtheilung des k. k. naturhistorischen Hofmuseums Dr. Aristides Břesina, Wien XVIII, Elterleinplatz 1, aufmerksam gemacht, welche die Volks- und Bürgerschulen Wiens mit lehrplanmässigen Mineraliensammlungen versorgt und Ankauf, Austausch und Bestimmungen von Mineralien für alle Lehranstalten Österreichs übernimmt. — In Wien wird die Errichtung eines grossartigen Pflanzengartens, der alle Volks- und Bürgerschulen Wiens mit frischen Pflanzen zum Unterrichtsgebrauche versorgen soll, geplant. — Die Stadtgemeinde Graz hat die dortige permanente Lehrmittelausstellung des Lehrervereines übernommen und trägt für deren Unterbringung und Ausgestaltung Sorge. —

Nach einer Entscheidung des Min. f. C. u. U. dürfen prähistorische Funde nicht den Lehrmittelsammlungen an Volks- und Bürgerschulen einverleibt werden.

III. Lehrerbildung und Schulaufsicht.

Das Wiener Lehrerpädagogium feierte am 23. September das Fest seines fünfundzwanzigjährigen Bestandes. Herr Director Dr. Hannak hielt die Festrede. —

Die Stadtgemeinde Olmütz hat mit Beginn des Schuljahres 1894/5 eine deutsche Lehrerinnen-Bildungsanstalt eröffnet.

Der hygienische Unterricht an den österr. L.-B.-A. umfasst folgende Gebiete: Einrichtung des Schulhauses, insbesondere Ventilation, Beheizung und Reinigung. Erhaltung der Gesundheit der Schuljugend (Ernährung, Kleidung, Reinlichkeit). Verhalten des Lehrers gegen schwächliche und kränkliche Kinder; Schutz der Schule vor Krankheiten.

An den n.-österr. Landes-Lehrerseminarien wird die Einführung eines programmmässigen Unterrichtes im Feuerlöschwesen geplant. Derselbe soll sich u. a. auf die physikalischen und chemischen Ursachen der Verbrennung, auf das praktische Feuerlöschwesen und auf organisatorische Bestimmungen über Feuerwehrvereine erstrecken. An fast allen Lehrerseminarien Bayerns wird Stenographie als facultativer Gegenstand unterrichtet. — „Die allgemeine deutsche Lehrerzeitung" findet es auffallend, dass man in öffentlichen Kreisen so wenig Interesse für die geplante Erweiterung der österr. L.-B.-A. auf fünf Classen zeigt. Die liberale Presse, heisst es dort, nimmt keine Notiz davon, und kein liberaler Abgeordneter hat sich bis dato bemüssigt gefühlt, diese Frage zu studieren, geschweige denn im Parlament zur Sprache zu bringen. —

Im preussischen Abgeordnetenhause wurde seitens der Regierung folgende Anschauung bezüglich der Lehrerbildner entwickelt: „Um die Wechselwirkung zwischen dem Seminar und der Volksschule zu erleichtern, sollen nur solche Lehrer zum Seminardienst herangezogen werden, die schon eine reichere Erfahrung im Volksschuldienste erworben haben. — Die Wiener L.-B.-A. entlässt jährlich ungefähr 50 Abiturienten, während die Zahl der Abiturientinnen an den vier Ln.-B.-A. der Hauptstadt 160 per Jahr beträgt. —

Das Land Galizien hat im heurigen Jahre eine Summe von 90000 fl. für Stipendien an Lehramtszöglinge bewilligt, um dem schreienden Mangel an Lehrern abzuhelfen. Von einer materiellen Besserstellung der Lehrer verlautet jedoch nichts.

Nach einem Erlasse des k. k. Min. f. C. u. U. sind alle Lehramtszöglinge einer Impfung (resp. Wiederimpfung) zu unterziehen. Auch sind dieselben über die Vortheile der Impfung beim hygienischen Unterrichte entsprechend zu belehren.

Prüfungswesen: In Preussen wird nach einer letzt erfolgten Verfügung des Unterrichtsministers jeder Geistliche und geprüfte Candidat der Theologie zur Rectoratsprüfung ohne weiteres zugelassen. Bisher mussten dieselben mindestens drei Jahre im praktischen Schuldienste thätig gewesen sein. — Die Prüfungscommission für Volks- und Bürgerschulen in Wien hat sich in einer eigenen Conferenz mit der grundsätzlichen Auffassung des Charakters und des Umfanges der Lehrbefähigungsprüfung für allgemeine Volksschulen befasst. Den Beschlüssen derselben entnehmen wir folgendes: Die Lehrbefähigungsprüfung für Volksschulen ist nicht als eine Wiederholung der Reifeprüfung anzusehen. Da dies häufig von Seite der Candidaten der Fall ist, geräth die Vorbereitung auf falsche Bahnen. Die Prüfung hat vielmehr im Sinne der Prüfungsvorschrift einen praktischen Charakter. Der Candidat muss den Lehrstoff, den er selbst in der

Volksschule zu lehren hat, klar erfasst haben und vollständig beherrschen. Auch der Lehrstoff der Oberstufe der Volksschule (6., 7., 8. Schuljahr) wird in den Prüfungsinhalt mit einbezogen. Die Kenntnis der Stilistik, Poetik und Literaturgeschichte ist nur insoweit zu verlangen, als sie sich auf die in den Volksschullesebüchern vertretenen Arten des poetischen und prosaischen Stiles und auf diejenigen Autoren dieser Lesebücher bezieht, welche literaturhistorische Bedeutung haben. Gründliche Kenntnis der deutschen Grammatik wird als selbstverständlich vorausgesetzt. Mit der Kenntnis des Lehrstoffes hat der Candidat die genaue Kenntnis des Lehrplanes, der Lehrziele, sowie hinreichende Bekanntschaft mit den speciellen Lehrgängen zu verbinden, er muss mit der methodischen Behandlung aller Gegegenstände auf allen Stufen der Volksschule, sowie mit dem Gebrauch der Lehrmittel genau vertraut sein. Die Prüfung in der Pädagogik erstreckt sich auf die Grundsätze der Volksschulerziehung, auf die Schuldisciplin, Schulgesundheitslehre und auf die Vorschriften über Schulbibliotheken, bezüglich der Schulpraxis auf die Kenntnis der Schul- und Unterrichtsordnung, sowie auf jene gesetzlichen Bestimmungen und Ausführungsverordnungen, welche den Wirkungskreis des Lehrers, bezw. der Lehrerin, sowie die selbständige Führung des Lehramtes betreffen. Die Prüfung aus dem Turnen und dem Gesange erfordert entsprechende Kenntnisse in theoretischer und praktischer Beziehung für die gesammte Volksschule und für die Bürgerschule, da für letztere Kategorie keine eigene Prüfung aus diesen Fächern existiert. — Es wäre sehr wünschenswert, dass alle Prüfungscommissionen derartige für die Orientierung der Prüfungscandidaten äusserst wertvolle Detailbestimmungen erliessen. Dieselben könnten sich auch auf die Lehrbefähigungsprüfung für Bürgerschulen erstrecken.

In Italien wurden Prüfungsvorschriften für Candidaten des Volksschulinspectorates eingeführt, welche insbesondere auf Pädagogik, Schulgesetzkunde und Literatur Rücksicht nehmen. Jeder Candidat muss ferner einen Moralitätsattest seitens der Dienstgemeinde und ein Zeugnis über seine praktische Verwendung beibringen.

Schulaufsicht: Zum Zwecke einer Vermehrung der Landes- und Bezirkschulinspectoren wurde im Voranschlag des Min. f. C. u. U. pro 1894 ein Mehrbetrag von 24 800 fl. eingestellt. — Nach einer Mitteilung der Tagesblätter (Herbst 93) plant die Regierung die Anstellung definitiver Bezirksschulinspectoren. Der betreffende Entwurf soll bereits den Behörden der einzelnen Kronländer zur Begutachtung zugegangen sein. — Später cursierte in Fachblättern die Nachricht, dass man bei Anstellung von Bezirksschulinspectoren noch mehr, wie es es bisher der Fall war, Mittelschulprofessoren berücksichtigen will.

Die deutschen und böhmischen Bezirksschulinspectoren aus dem Stande der Volksschullehrer im Kronlande Böhmen haben an den L.-Sch.-R. eine gemeinsame Eingabe gerichtet, in welcher sie um Fahrbegünstigung auf allen Bahnen, um Einreihung in die 9., ev. 8. Rangsclasse und um die Erlaubnis, Beamtenuniform tragen zu dürfen, ansuchen. Die erste Bitte wurde befürwortend an das Min. f. C. u. U. geleitet.

In Preussen wurden bisher nur in seltenen Fällen seminaristisch gebildete Schulmänner zu Kreisschulinspectoren berufen. Jetzt hat der Unterrichtsminister Dr. Bosse grundsätzlich anerkannt, dass es im Interesse des Volksschulwesens liegt, zu Kreisschulinspectoren hervorragende Volksschullehrer zu berufen.

Im preussischen Abgeordnetenhause sprach Abg. Rickert den dringenden Wunsch aus, dass mehr tüchtige, bewährte Kräfte aus dem Lehrstande zu sicheren Stellungen vorrücken sollten. Min. Dr. Bosse constatierte, dass Preussen 3 seminaristisch gebildete

Regierungs- und Schulräthe besitze, ein 4., soeben in Aussicht genommener Schulmann habe die Berufung abgelehnt. In Oldenburg wurde von Seite des Landtages der Beschluss gefasst, die Regierung zu ersuchen, die Anstellung päd. gebildeter und praktisch erfahrener Schulmänner als definitive Kreisschulinspectoren vorzunehmen. — Bei der Unterrichtsabtheilung der Landesregierung in Agram fand eine Conferenz sämmtlicher Volksschulinspectoren Kroatiens statt, auf welcher neben wichtigen päd. Fragen auch die Grundsätze festgestellt wurden, nach welchen in Zukunft die Inspection der Volksschulen vorzunehmen ist. — Die Industrielehrerinnen Wiens streben die Anstellung von eigenen Inspectorinnen für die weiblichen Handarbeiten an.

IV. Standesfragen.

Vereine und Versammlungen:

Am 22. und 23. October 1893 tagte der Congress der Comeniusgesellschaft in Lissa. Der Verein zählt schon über 1000 Mitglieder und veranstaltet die Herausgabe von Monatsheften und „Mittheilungen".

Am 21. bis 23. März 1894 fand in Wien der V. deutsch-österr. Mittelschullehrertag statt. Es waren folgende Vorträge hiezu angemeldet:

Dir. Vetter: Inwiefern lässt sich beim Massenunterrichte individualisieren?

Glöser: Über Gehalts- und Rangsfragen.

Herzel: Über Schulhygiene.

Löbi: Zum griechischen Unterrichte an den Gymnasien.

Nebelik: Der Einfluss der Mathematik auf die ethische Bildung der Jugend.

Perkmann: Die ethische Ausbildung durch den Sprachunterricht.

Primozic: Stereoskop und Skioptikon.

Singer: Die psychopathischen Minderwertigkeiten.

Wotke: Heranziehung von Übersetzungen zur Erweiterung der Kenntnis der classischen Literatur.

Die Bürgerschullehrer N.-Österreichs planten die Gründung eines n.-öst. Bürgerschullehrerbundes. Nach Fühlungnahme mit den Bürgerschullehrern Wiens wurde am 23. Juni 1894 die Constituierung eines österr. Bürgerschullehrerbundes vorgenommen, welche in Anwesenheit von 13 (!) Vertretern der Bürgerschule erfolgte. Bei dieser Gelegenheit wurde ein grossartiges Actionsprogramm entwickelt, welches allerdings vorläufig nur auf dem Papiere steht.

In Wien hat sich heuer ein „Katholischer Lehrerbund" gebildet. In dem öffentlichen Aufrufe, durch welchen derselbe zum Beitritte einladet, wird bemerkt, dass der Bund mit Gutheissung der hochwürdigsten cisleithanischen Bischöfe ins Leben getreten sei, und dass der hochwürdige Clerus in allen seinen Abstufungen für die Interessen des Bundes eintreten werde. Als Zwecke desselben werden angeführt: a) Pflege des Unterrichtes und der Erziehung nach den Grundsätzen der katholischen Religion, nach den Forderungen der wahren Liebe zum österr. Vaterlande und den erprobten Ergebnissen der wissenschaftlichen Pädagogik; b) Förderung und Unterstützung der geistigen Fortbildung seiner Mitglieder; c) Wahrung und Förderung der Rechte und Standesinteressen der katholischen Lehrerschaft. Die „Volksschule" sieht der genannten Gründung ohne Besorgnis entgegen, während das „Pädagogium" Befürchtungen über die zukünftige Haltung der österr. Lehrerschaft hegt. — Welche dieser Auffassungen wird die richtige sein?

Der čechische Katholikentag in Brünn hat am 1. August in mehreren Resolutionen ausgesprochen, dass jede Zweideutigkeit in Betreff der Selbständigkeit der Schule auf religiösem Gebiete beseitigt werde; dass der religiöse Unterricht unter Mitwirkung sämmtlicher Lehrer und in organischer Übereinstimmung mit dem weltlichen Unterrichte erweitert und der Kirche ein entsprechender Einfluss auf die Schule, die einen katholischen Charakter tragen soll, gewahrt werde.

Am 4. Juni 1894 tagte in Wien eine allg. Versammlung der Unterlehrer. Es wurde die Abschaffung des Titels „Unterlehrer“ beantragt. Dem prov. U.-L. soll ein Quartiergeld von 120 fl. zugewendet, die Stabilisierung der Aushilfsunterlehrer und die Zuerkennung von Quinquennien an def. U.-L. angestrebt werden.

Die 5. Hauptversammlung des deutsch-österr. Lehrerbundes fand am 24. und 25. Juli 1894 zu Innsbruck statt. (Siehe „Vereine“ und „Thesen“.) Der schwache Besuch dieser Versammlung (292 Theilnehmer, darunter bloss 61 aus Tirol) gibt viel zu denken.

Der n.-öst. Landes-L.-V. hielt am 16. und 17. Juli seine gut besuchte Hauptversammlung in Ober-Hollabrunn ab. (Siehe Vereine.)

Der englische Lehrerverein zählt 23 170 Mitglieder, hatte 1892 131 000 fl. Einnahme und leistet Grossartiges auf dem Gebiete des Rechtsschutzes. Für jeden Kreis ist ein eigener Rechtsvertreter angestellt. Die Zahl der Rechtsstreitigkeiten belief sich 1892 auf 776 Fälle, wodurch dem Vereine 28 380 fl. Auslagen verursacht wurden.

Die Versammlung des allg. deutschen Lehrervereins in Stuttgart am 14.—17. Mai 1894 zählte 3500 Theilnehmer aus allen Gauen Deutschlands. Den Verhandlungen, welche Halben leitete, wohnte der Cultusminister Dr. Sarwey als Gast bei. (Siehe Thesen.)

An der 4. allg. dänischen Lehrerversammlung nahmen der König, ferner ein Prinz, der Staatskanzler, vier Minister und der Präsident des Abgeordnetenhauses Theil.

Während die Lehrerschaft in Deutschland und in anderen Reichen sich immer enger aneinander schliesst und sich den Blick für grosse Zeitfragen offen erhält, tritt bei uns eine bedauernswerte Zersplitterung aller Lehrkräfte nach Kategorien ein, wodurch der Züchtung eines unerträglichen, dünkelhaften Kastengeistes, eine Verflachung und Versumpfung auf pädagogischem Gebiete, egoistische Sonderbestrebungen und radicale Auswüchse förmlich gezüchtet werden. Es ist hoch an der Zeit, dass sich die österr. Lehrerschaft auf sich selbst besinne, um eine würdige Repräsentation nach aussen, die feste standesbewusstliche Fügung nach innen wieder zu erringen.

Der II. österr. Seminarlehrertag, geplant für Ostern 1894, musste wegen voraussichtlicher geringer Theilnahme verschoben werden. — Frau Baronin Gudenus, die Gemahlin des n.-öst. Landmarschalles, übernahm die Stelle als Präsidentin des Vereines für Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich. — Der Bürgermeister von Wien, Dr. Grübl, erklärte sich bereit, das Protectorat über den Lehrerhausverein zu übernehmen. — In Ungarn plant man anlässlich der Millenniumsfeier die Errichtung eines Lehrerhauses. Man beabsichtigt den Eötvösfond in der Höhe von 50000 fl. für diesen Zweck heranzuziehen.

Pädagogische Literatur:

Heuer tauchte abermals — von Nemetz in Linz angeregt — die Frage der Gründung eines Organes für den deutsch-österr. Lehrerbund auf, und Jordan machte auf der Delegiertenversammlung des genannten Bundes (2. Nov. 1893) den Vorschlag, alle Blätter der Landeslehrervereine aufzulassen und ein grossangelegtes, gemeinsames Bundesorgan zu schaffen. Diese Anregung wurde den Zweigvereinen behufs eingehender Berathung und Abgabe eines Votums übermittelt. Wer die Zustände, welche dermalen in der päd. Fachpresse in Österreich herrschen, genauer kennt, kann ein derartiges

Project nur sympathisch begrüssen. Der deutsch-öst. Lehrerbund braucht nebst manch anderem ein entsprechendes Organ, wie es die Lehrer Deutschlands in der „Allg. deutschen Lehrerzeitung“ besitzen. Damit ist noch keineswegs gesagt, dass die Existenz aller Provinzblätter geopfert werden muss, manche derselben haben ihre Existenzberechtigung glänzend nachgewiesen, sie werden auch weiter florieren. Die künstlich gezüchteten, mühsam erhaltenen Schulblätter müssen über lang oder kurz ohnehin verschwinden.

Im Verlage von Fournier und Haberler in Znaim erscheint von 1894 an die Fachzeitung „Periodische Blätter für naturkundlichen und mathematischen Unterricht“, herausgegeben von Robert Neumann. Jährlich 8 Hefte, Preis 2.50 fl. Wir machen auf dieses Unternehmen besonders aufmerksam. — Oskar Pache gibt eine neue Zeitschrift „Der Rector“ betitelt, heraus. Es dürfte gar nicht wundernehmen, wenn demnächst eine Fachzeitschrift „Der Unterlehrer“ das Licht der Welt erblickte.

In Serajewo erscheint seit Jänner 1894 das Schulblatt „Skolni vjesnik“, redigiert von Ljubole Dlustus.

In Dresden erscheint eine Jugendschriften-Warte, 6 Nummern jährlich, als Organ mehrerer Jugendschriften-Ausschüsse. Es ist erfreulich, dass man in Deutschland der Jugendliteratur etwas genauer auf die Finger sehen will. Die Jugendzeitschrift „Grüss Gott“ hat mit Ende 1893 ihr Erscheinen eingestellt.

Dem „Wiener Tagblatt“ wird von Neujahr 1894 ab eine Jugendzeitschrift, redigiert von Auguste Groner, beigegeben. Mit Recht machen sich päd. Bedenken gegen ein derartiges Unternehmen geltend.

Noch bedenklicher erscheint uns die beabsichtigte Schaffung von Jugendschriften mit socialistischer Tendenz. In Berlin erschien nämlich ein „Märchenbuch für die Kinder des Proletariats“, welches die ausgesprochene Tendenz haben soll, socialdemokratische Lehren durch die Schüler den Eltern zuzuführen. Gegenüber solchen Erscheinungen ist es unsere Pflicht, die peinlichste Überwachung zu üben. — Pestalozzis Schriften sollen nunmehr in serbischer Sprache herausgegeben werden.

Schulinspector Scherer in Worms wurde zum Redacteur des „Schulboten f. Hessen“ ernannt. — Die Leitung des „Kärntner Schulblattes“ hat Michael Drumel übernommen. — Infolge Beurlaubung des neugewählten Redacteurs der „Laibacher Schulzeitung“ Joh. Benda, übernahm Gymnasiallehrer Florian Hintner die Redaction. — M. Sedlak legte Ende 1893 die Redaction der „Bürgerschule“ nieder, sein Nachfolger wurde E. Brandeis. — Ü.-L. Ed. Jordan in Wien hat die Schriftleitung der „Österr. Schulzeitung“ übernommen. — O.-L. Joh. Holczabek hat die Leitung der „Schulzeitung“ der „Deutschen Zeitung“ niedergelegt, dieselbe hat Joh. Treixler übernommen. — Prof. Linhart, seinerzeit Leiter der „Laibacher Schulzeitung“, wurde zum L.-Sch.-I. für Steiermark ernannt.

Verschiedene Rechtsfragen:

Am 8. December 1893 nahm ein Theil der Wiener Lehrerschaft Stellung gegen die vermeintliche Bevorzugung der weiblichen Lehrkräfte. Das Referat besorgte O.-L. Holczabek.

In einer Resolution wurde ausgedrückt, dass sich die Wiener Lehrerschaft durch die seinerzeitige Verfügung des n.-öst. Landesschulrathes vom 7. Juli 1891, gemäss welcher die Lehrstellen an öffentlichen Mädchenschulen in erster Linie mit weiblichen Lehrkräften zu besetzen sind, in hohem Grade beunruhigt fühle, denn durch dieselbe werde das Präsentationsrecht der Gemeinde Wien erheblich beschränkt, den weiblichen Lehrkräften ein den thatsächlichen Verhältnissen nicht entsprechendes Vorrecht eingeräumt,

die männlichen Lehrer in den erworbenen Rechten ausserordentlich beschränkt und in der freien Concurrenz behindert. Endlich wird die Erwartung ausgesprochen, die oberste Unterrichtsverwaltung werde diese die Rechte der Stadtgemeinde und der männlichen Lehrerschaft beeinträchtigenden Bestimmungen einer angemessenen Änderung unterziehen. Unt.-Min. Dr. v. Madeyski versprach einer bei ihm in dieser Angelegenheit vorsprechenden Deputation, dass er diese Sache vom Standpunkte des Gesetzes, des Rechtes und der Billigkeit, aber auch vom Standpunkte des Staates, der am Gedeihen der Schule ein so lebhaftes Interesse habe, beurtheilen werde.

Der Wiener B.-Sch.-R. befasste sich am 3. Jänner 1894 mit der Frage der Disciplinarbehandlung der Lehrpersonen. Der Beschuldigte hätte nach dem geplanten Entwurfe persönlich vor der Behörde zu erscheinen, dürfte zu seiner Vertretung und Unterstützung einen Rechtsfreund mitbringen, Ankläger, Zeugen etc. könnten gleichzeitig einvernommen werden.

Der n.-öst. Landesschulrath hat die Verfügung getroffen, dass über jeden Disciplinarfall die Acten an ihn einzusenden sind u. zw. auch dann, wenn der B.-Sch.-R. sich nicht veranlasst gefunden hat, eine Verfügung zu treffen.

In Ausführung des n.-öst. Landesgesetzes vom 17. Juli 1893 wurde für Wien ein Normale für die Umzugskosten solcher Lehrpersonen geschaffen, welche aus Dienstesrücksichten versetzt wurden. Eine Vergütung der Umzugskosten tritt bei Schulleitern in jedem Falle, bei Lehrern dann ein, wenn die Entfernung 2 km beträgt. Die Höhe der Vergütung beläuft sich für Inhaber einer Jahres- (resp. Natural-) Wohnung auf 50 fl., sonst auf 15 fl. Ansprüche sind binnen 14 Tagen nach erfolgter Übersiedlung an den B.-Sch.-R. zu richten.

Die „Kreuzzeitung“ in Berlin begründet die Nothwendigkeit einer längeren Militärdienstzeit der Lehrer damit, dass die Selbstzucht der Armee dem Lehrstande Selbstachtung und Achtung vor Gesetz und Ordnung beibringen könne. Sie spricht bei dieser Gelegenheit vom Lehrstande als von einem e i n s t (!) so geehrten Stande.

Über die Auffassung des Lehrers als Amtsperson herrschen selbst in Juristenkreisen die widersprechendsten Ansichten. Im XVI. Bezirke von Wien wurde eine Lehrerin auf dem Corridor der Schule seitens einer Partei in ihrer amtlichen Ehre angegriffen. Der Strafrichter Dr. v. Paumgartten sprach die genannte Partei mit der Begründung frei, die Lehrerin sei auf dem Corridor des Schulhauses nicht mehr als Amtsperson anzusehen. Wie, wo und wann muss der Lehrer also mit Parteien verkehren, damit sein Charakter als Amtsperson zu Recht bestehe? Zahlreiche Lehrervereine wollen behufs Regelung dieser Angelegenheit die geeigneten Schritte thun. — Erwägenswert ist ein Vorschlag der „Volksschule“ auf Errichtung eines „Päd. Tribunales“, welches sich mit der Entscheidung über bedeutende Fragen der Erziehung und des Unterrichtes vom wissenschaftlichen Standpunkte aus zu befassen hätte. Mitglieder desselben sollten tüchtige Fachmänner sein, welche für ihre Mühewaltung zu entlohnen wären.

In n a t i o n a l e n Fragen auf dem Gebiete des Schulwesens herrscht gegenwärtig eine erfreuliche Ruhe. Beachtung verdient die gewichtige Stimme eines vorurtheilslos denkenden Mannes der Wissenschaft. Der bekannte Univ.-Prof. in Wien Dr. Albert (ein geborener Čeche) trat sehr warm für die intensive Pflege der deutschen Sprache von Seite der Studierenden Österreichs ein. Er wies u. a. auf die lückenhafte wissenschaftliche Literatur der Čechen hin, bedauerte, dass es in Österreich Ärzte gebe, welche des Deutschen nur unvollkommen oder gar nicht mächtig seien, und hält die Errichtung utraquistischer Mittel- und Hochschulen für dringend nothwendig.

Frauenbildung:

Die preuss. Lehrerzeitung theilt mit, dass sich in Deutschland unter den Studenten eine lebhafte Bewegung gegen die Frauenemancipation geltend mache. In einem Aufrufe werden die Studenten aufgefordert, sich durch Ehrenwort und Namensunterschrift zu verpflichten, keine Universität zu besuchen, an der Damen zum Studium zugelassen werden.

An der Pariser Hochschule studieren dermalen 423 Damen. In Genf studierten in den letzten 17 Jahren 175 Frauen Medicin, davon haben bloss 14 ihre Studien zu Ende geführt, und bloss 3 üben thatsächlich die ärztliche Praxis aus. In Bern ist den Mädchen der Eintritt in das städt. Gymnasium gestattet. Die Lehrer an den höheren Töchterschulen Berlins sprachen sich gegen die Errichtung von Mädchen-Gymnasien aus.

Gehaltsfragen:

In drei bedeutenden Kronländern Österreichs wurde eine Regelung der Lehrergehalte auf Grundlage des Personalclassensystems vorgenommen und sohin den langjährigen oft recht dringenden Wünschen der Lehrerschaft dieser Länder Rechnung getragen. Der jährliche Mehraufwand ist ein bedeutender, er beträgt rund für Böhmen 1 000 000 fl., für Mähren 420 000 fl. und für N.-Österreich (ohne Wien) 400 000 fl.

Nachstehend die wichtigsten Ziffern über die Gehaltsansätze:

a) **Niederösterreich.** 5 Kategorien von Lehrkräften; Gehalte:

I. B.-Directoren u. B.-L. 900 fl. ($^5/_{10}$ der Lehrpersonen), 1000 fl. ($^5/_{10}$).

II. B.-Directorinnen u. B.-Ln. 900 fl.

III. O.-L. u. L. 700 fl. ($^5/_{10}$), 800 fl. ($^3/_{10}$), 900 fl. ($^2/_{10}$).

IV. O.-Ln. u. Ln. 700 fl. ($^5/_{10}$), 800 fl. ($^5/_{10}$).

V. Def. U.-L. u. U.-Ln. 500 fl., 600 fl. Prov. U.-L. u. U.-Ln. 400 fl.; nach abgelegter Lehrbefähigungsprüfung 450 fl.

Dienstalterszulagen:

Bei Kat. I. 100 fl. (die Hälfte in die Pension einrechenbar); bei Kat. II—V. 50 fl.

Functionszulagen für Schulleiter:

a) an 1 cl. Sch. 50 fl.; b) an 2—3 cl. Sch. 100 fl.; c) an 4—5 cl. Sch. 150 fl.; d) an 6—8 cl. Sch. 200 fl.; e) an B.-Sch. bis 8 Cl. 200 fl., incl. 10 Cl. 250 fl., incl. 12 Cl. 300 fl., für jede weitere Classe 20 fl. Remuneration.

Quartiergeld:

a) Für Schulleiter 30% des mindesten Jahresgehaltes, ev. Naturalquartier; b) für B.-L. und L. in Gemeinden unter 2000 Einw. 50 fl., in Gemeinden unter 5000 Einw. 70 fl., über 5000 Einw., ferner in Weikersdorf bei Baden, 100 fl.

b) **Mähren.**

a) B.-L. u. B.-Ln $^3/_6$ 800 fl.; $^2/_6$ 850 fl.; $^1/_6$ 950 fl. (80 fl. Quinquennien).

b) V.-L. u. V.-Ln. $^1/_6$ 550 fl.; $^2/_6$ 600 fl.; $^2/_6$ 650 fl.; $^1/_6$ 750 fl. (50 fl. Quinqu.)

c) Def. U.-L. $^4/_6$ 400 fl.; $^2/_6$ 450 fl.

d) Prov. U.-L. 360 fl.

c) **Böhmen.**

Grundgehalte:

a) V.-L. 800 fl.; 700 fl., 600 fl.; 550 fl.; 500 fl. (50 fl. Quinquennien).

b) B.-L. 900 fl.; 850 fl.; 800 fl.; 700 fl. (80 fl. Quinquennien).

c) U.-L. mit Lehrbef. 550 fl.; 500 fl.; 450 fl.; 400 fl.

d) Prov. U.-L. mit Reifezeug. 360 fl. Remuneration.

Functionszulagen für Schulleiter:

a) an 1 cl. Sch. 80 fl.; b) an 2 cl. Sch. 100 fl.; c) an 3 cl. Sch. 125 fl.; d) an 4 cl. Sch. 150 fl.; e) an mehrcl. Sch. 200 fl.

Czernowitz hat die Gehalte der Lehrer von 700 (resp. 600 fl.) auf 800 fl. erhöht.

Die Gehalte der Berliner Lehrer bewegen sich zwischen folgenden Grenzen: Rectoren 3400—4200 M., freie Wohnung, ev. 800 M. Entschäd.; Lehrer 1200—4000 M.; Lehrerinnen 1200—2000 M.

Der Wiener B.-Sch.-R. beantragte über Einschreiten des Gemeinderathes eine Abänderung des §. 76 des n.-öst. L.-G. vom 5. April 1870, dahingehend, dass das Sterbequartal nicht bloss der Witwe, resp. den Kindern des Verstorbenen, sondern auch demjenigen auszuzahlen sei, welcher den Nachweis liefert, dass er die Krankheits- oder Leichenkosten des Verstorbenen, resp. beides bestritten hat.

Nach einer Entscheidung des k. k. Min. f. C. u. U. gebürt einem B.-D. ohne Rücksicht auf die Zahl der activierten Classen die volle gesetzliche Functionszulage.

Der Verein für Kindergärtnerinnen in Wien überreichte durch den Abg. Baron Czedik eine Petition an den n.-öst. Landtag, in welcher um definitive Anstellung und Pensionsberechtigung der öffentlichen Kindergärtnerinnen ersucht wird.

Der Bayerische Lehrerverein unterstützte im Jahre 1893 1477 Lehrerwaisen mit einem Betrage von 61 495 M.

V. Personalien.

Gestorben sind im Schuljahre 1893—94:

1893 den 29. Oct.: Prof. H. R. Rüegg in Bern, Herausgeber päd. und math. Schriften.

Den 27. Oct.: Rector Fr. W. Dörpfeld, tüchtiger Schriftsteller auf schulorganisatorischem und psychologischem Gebiete. Seine Hauptwerke sind: „Denken und Gedächtnis“, „Der didaktische Materialismus“.

Den 30. Nov.: Franz Mair, B.-D. und em. B.-Sch.-I. in Wien, bekannt als Verfasser von Hilfs- und Lesebüchern und als gediegener Componist, langjähriger Chormeister des „Schubertbund“.

1894 den 11. April: Ritter von David, Sectionschef im österr. Unterrichtsministerium.

Den 7. Mai: Joh. Wawrzyk, B.-L. in Wien, ehemaliges Mitglied des Wiener B.-Sch.-R.

Den 22. Juli: Karl Huber, B.-L. in Wien, langjähriger Obmann der Wiener pädagogischen Gesellschaft, zuletzt Redacteur der österreichischen Schulzeitung, im 45. Lebensjahre.

Den 8. Sept.: der berühmte Naturforscher Herm. v. Helmholtz in Berlin, im Alter von 73 Jahren.

Den 7. August: Karl German, Ministerialrath und Referent für administrative und ökonomische Angelegenheiten des Volksschulwesens.

Jubiläen, Ernennungen etc.

Dr. Ad. Josef Pick, Ehrenmitglied der Wiener pädagogischen Gesellschaft, einer der bedeutendsten Pädagogen Österreichs, begieng im Juni 1894 sein 70. Wiegenfest und scheidet mit Ende dieses Schuljahres aus Wien.*) Dr. Pick war bis zu dieser Zeit

*) Eine kurze Biographie von Dr. Ad. Jos. Pick findet sich im päd. Jahrbuche 1892, S. 24.

eines der eifrigsten Mitglieder der Gesellschaft, er versäumte keine Versammlung, bekleidete mit Umsicht und Tact den Posten als I. Vorsitzender-Stellvertreter und hat auf alle Mitglieder in seltenem Masse befruchtend und anregend gewirkt. Ein trotz seines eminenten Wissens und Könnens hochbescheidener Mann, ein edler, nach dem Höchsten ringender, von idealer Begeisterung erfüllter Charakter scheidet nunmehr aus unserer Mitte, dieser Mann ist für die pädagogische Gesellschaft einfach unersetzlich. Möge die Sonne der Liebe und des Glückes seinen Lebensweg auch ferner bescheinen!

Wir lassen statt aller Worte vollinhaltlich den nachstehenden Bericht über die Pickfeier der Wiener pädagogischen Gesellschaft, wie ihn die Zeitschrift „Volksschule“ veröffentlichte, folgen:

Am 2. Juni l. J. veranstaltete die Wiener pädagogische Gesellschaft im Hôtel de France eine Vereinsfeier, um den 70. Geburtstag ihres Ehrenmitgliedes Dr. Adolf Josef Pick festlich zu begehen; zugleich gestaltete sich das Fest zu einer Abschiedsfeier, da der Jubilar mit beginnendem Sommer Wien verlässt und dauernd auf das Land übersiedelt.

Mitglieder und Gäste waren zahlreich versammelt, so dass der Jubilar bei seinem Erscheinen schon aus dem vollständig gefüllten Saale ersehen konnte, welch herzliche Sympathien ihm entgegengebracht werden. Unter den Klängen des ewig schönen und weihevollen Bundesliedes, welches von der Versammlung stehend gesungen wurde, geleitete der Obmann der Wiener pädagogischen Gesellschaft, Herr Director M. Zens, den Jubilar zur Tafel. Als nach beendeter Táble d'hôte der Obmann sich zur Festrede erhob, lauschte die ganze Versammlung seinen schlichten, von Herzen kommenden und zu Herzen dringenden Worten.

Er hob den Charakter der Herzlichkeit hervor, von dem das Fest getragen sei, und skizzierte in grossen Zügen den Lebenlauf des Jubilars, der in 70 Jahren eine Summe von Streben und Mühen, von Erfolgen und Enttäuschungen, von Genuss und Entbehrung, von freudiger Zuversicht und schmerzlicher Entsagung umfasse. Redner gedenkt des musterhaften Familienlebens, sowie der tiefgreifenden und mannigfaltigen Wirksamkeit des Gefeierten, insbesondere aber der fruchtbaren Thätigkeit desselben in der Wiener pädagogischen Gesellschaft, und bringt schliesslich namens dieser Gesellschaft die innigsten Glückwünsche dar; die räumliche Trennung solle den geistigen Zusammenhang zwischen ihm und der Gesellschaft nicht stören, sein Vorbild möge alle Mitglieder begeistern zu allem Guten, Wahren und Schönen. Nachdem die brausenden Zurufe verklungen waren, sprach Herr Lehrer Josef Krapfenhauer mit glücklichster Inspiration folgendes von Herrn Director S. Heller verfasstes und mit dankbarem Beifall ausgezeichnetes Festgedicht.

Ein Feiertag wie friedlich Abendläuten,
In welches Orgelton aus heil'gen Hallen dringt,
Ein Freudenklang, der in des Himmels Weiten
Sich andachtsvoll aus unsern Herzen schwingt,
Sie riefen uns herbei, Dich liebreich zu umgeben
Am Jubeltag, der Dich geführt ins Leben.

Du stehst vor uns in Deinen Silberhaaren —
Kein Greis, ein Held der glorreich kämpft und siegt.
Gerüstet mit dem Schwert des Guten und des Wahren,
Den Ehrenschild ans edle Herz geschmiegt,

Du darfst die Segenshand zum Weltenrichter heben,
Vom Erdenschmutze frei, wird sie nicht zagend beben.

Und Deine Stirne schmückt die reine Priesterbinde
Der Wissenschaft, die Dir stets heilig war;
Die Göttin winkte einst dem auserwählten Kinde,
Und freudig folgt' es hin zu ihrem Hochaltar;
Vom Manne heischte sie das Opfer schwerer Tage,
Er bracht' es demuthsvoll und ohne eine Klage.

Ein hohes Vorbild bist Du uns geworden,
Du Mann der Lehre und der strengen Pflicht;
Es tönt wie Sphärenklang in schwellenden Accorden
Wenn uns Dein Mund vom Ideale spricht,
Und was Du so gelehrt in gottgeweihten Stunden,
Bewundert haben wir's und dankerfüllt empfunden.

Wir preisen Dich in Ehrfurcht und in Liebe,
Dem Gott die Krone der Vollendung reicht!
Geniesse, fern vom lauten Weltgetriebe,
Des höchsten Glücks, das Deinem Werte gleicht!
Und was Dein Herz ersehnt, Dein Geist erschaut in Klarheit,
Erfüllung werde Dir's, beseligende Wahrheit!

Von Rührung ergriffen, sprach Herr Dr. Pick zunächst für alle die Ehren, die ihm an diesem Tage erwiesen wurden, seinen tiefgefühlten Dank aus und entschuldigte zugleich die Abwesenheit seiner Gemahlin, die am Bett eines kranken Sohnes daheim weilen müsse. (Fast hätte ihn dieser Gedanke übermannt, Thränen traten in seine Augen. Da rafft er sich auf und hält eine Rede, glänzend und schwungvoll wie immer.) Er wünsche den geistigen Zusammenhang mit der pädagogischen Gesellschaft nicht zu verlieren, sondern werde auch in Zukunft treu zu ihr halten, denn es gebe noch viel zu thun. „Lehrer sein, heisst Kämpfer sein." Es gelte 1. den Kampf um materielle und sociale Besserstellung der Lehrer, des Standes und der Schule selber; 2. den Kampf gegen die Reaction und 3. den Kampf gegen sich selbst. Volks- und Bürgerschullehrer Übungs- und Mittelschullehrer, wie auch alle weiblichen Lehrkräfte sollen und müssen sich eins fühlen. Dann gedeihe das Wohl des Volkes, dann steige aber auch nothwendigerweise das Ansehen des ganzen Lehrstandes. Dass dem so werde, darauf erhebt der Jubilar unter stürmischen Beifall der ganzen Versammlung sein Glas.

Jubelnd umrungen fand Dr. Pick kaum Raum, allen freundlichen Bewillkommnungen standzuhalten. Hierauf verlas der Obmann eine Reihe eingelaufener Telegramme und Glückwunschschreiben, darunter einen Brief des ersten Ehrenmitgliedes, Herrn Dr. Friedrich Dittes, worin es heisst: „Wohl weiss ich, dass Sie besonderen Ehrenbezeigungen nicht hold sind, ihrer auch nicht bedürfen; aber das einzige Wort aufrichtiger Anerkennung Ihrer hohen Verdienste müssen Sie mir doch gestatten, dass ich Sie stets als einen der Besten und als eine vorbildliche Zierde unseres Standes betrachten werde!"

Ein Sohn des Jubilars, der Prager Universitäts-Professor Dr. Georg Pick, gab telegraphisch dem Gefühle des Dankes und der Freude Ausdruck. Es folgten nun Lieder, Toaste und Claviervorträge. Nachdem noch Director Binstorfer auf die Fortdauer des idealen Strebens in der Wiener pädagogischen Gesellschaft und Simon auf die Vereins-

leitung toastiert hatte, wurde in vorgerückter Stunde die ebenso herzliche, als erhebende Feier geschlossen.

Dr. Anton Bruckner in Wien, einer der ersten Symphoniker der Gegenwart, seinerzeit Volksschullehrer in Ober-Österreich, feierte am 4. September 1894 sein 70. Wiegenfest.

Sectionschef Dr. Wolf übernahm nach dem Ableben des Sectionschefs Ritter v. David neben den Agenden über die Mittelschulen auch die des Volksschulwesens.

Dr. Rosner wurde zum Sectionschef im k. k. Min. f. C. u. U. ernannt.

Der Director des Franz-Josefsgymnasiums in Wien, Dr. Stephan Kapp, wurde zum k. k. Landesschulinspector für N.-Österreich ernannt.

Sr. k. k. Ap. Majestät haben dem Minister f. C. u. U. Dr. Stanislaus, Ritter von Madeyski die Würde eines Geheimen Rathes allergnädigst zu verleihen geruht.

Der gefeierte Germanist Rud. Hildebrand, bekannt durch sein ausgezeichnetes Werk „Vom deutschen Sprachunterricht", feierte seinen 70. Geburtstag.

Der König von Sachsen hat den Director der Taubstummenanstalt, Redacteur H. E. Stötzner in Dresden, zum Hofrath in der vierten Classe der Hofrangordnung ernannt.

Dem Pädagogen Salzmann soll in seiner Geburtsstadt Sömmerda ein würdiges Denkmal errichtet werden.

Am 23 September 1894 wurde in Dessau ein prachtvolles Basedow-Denkmal enthüllt.

VI. Gesetzliche Bestimmungen.

Aus dem Verordnungsblatte für den Dienstbereich des Min. f. C. u. U.

L.-G. vom 17. Juli 1893 für N.-Österreich, betreffend die Zuerkennung von Vergütungen für die durch Versetzungen aus Dienstesrücksichten verursachten Übersiedlungskosten an die Lehrpersonen der öffentlichen Volksschulen. (Siehe Absatz IV.)

L.-G. vom 26. Mai 1891 für Böhmen, betreffend die Regelung der Rechtsverhältnisse der der bewaffneten Macht angehörigen V.-L. mit Bezug auf deren Verpflichtung zur Dienstleistung im Heere u. s. w.

M.-E. vom 1. Nov. 1893, Z. 24 871, betreffend die Einführung von Hilfslehrern (Supplenten) in das praktische Lehramt an Mittelschulen.

M.-E. vom 24. Nov. 1893, Z. 14 479, betreffend die Ausstellung von Semestralzeugnissen an die Zöglinge der Vorbereitungsclassen an den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen.

M.-E. vom 25. Nov. 1893, Z. 2075, betreffend die Veränderung des Fahr- und Frachtbegünstigung-Normales für Staats- und Hofbeamte.

M.-E. vom 12. Jänner 1894, wodurch die für die Ausdrücke Krone und Heller (K, h) zu gebrauchenden Abkürzungen festgestellt werden.

L.-G. vom 5. März 1894 für die Bukowina, wodurch al. 2 des §. 35 des L.-G. vom 22. Jänner 1885 betreffend die Regelung der Rechtsverhältnisse des Lehrstandes an den öffentlichen Volksschulen abgeändert wird. (V.-L. mit Reifezeugnis beziehen 300 fl., mit Lehrbefähigungszeugnis 360 fl. und 30 fl. Quinquennien.)

L.-G. vom 20. März 1894 für die Bukowina, betreffend die Einführung des Wiederholungsunterrichtes an den allgemeinen Volksschulen (exclusive derjenigen von Czernowitz). Der Wiederholungsunterricht ist obligat bis zum 15., facultativ bis zum 20. Lebensjahre und wird vom 1. Nov. bis Ende April in 4—6 wöchentlichen Stunden ertheilt.

L.-G. vom 25. April 1894 für Mähren, betreffend die Regelung des Diensteinkommens der Lehrpersonen an Volks- und Bürgerschulen. (Siehe Gehalte.)

VII. Statistik.

Die Zahl der Schulen betrug 1890—91 in:

Frankreich . . .	87 330	Schweden . . .	10 571
Deutschland. . .	58 000	Schweiz	8 183
Italien.	56 394	Norwegen . . .	6 241
Russland. . . .	39 003	Belgien	5 711
Grossbritannien .	30 959	Portugal	5 347
Österreich-Ungarn	36 813	Holland	4 258
[Österreich 18 666]		Rumänien . . .	1 556
[Ungarn . 18 147]		Serbien	668.

Nochmals die Zahl der Analphabeten, dieselbe beträgt nach der Gesammtbevölkerung in Procenten in:

Sachsen	0·2	Frankreich	9·5
Norwegen	0·3	Österreich . . .	23·6
Bayern	0·4	Italien	42
Schweden.	0·4	Russland.	78·3
Preussen	0 6	Serbien	79·3
Finnland	1·9	Rumänien	82
England	9	Bulgarien	85.

N.-Österreich zählte 1892 1156 Schulgemeinden mit 1549 Schulen, darunter 413 einclassige, 331 zweiclassige, 229 dreiclassige, 92 vierclassige, 347 fünfclassige, 31 sechsclassige Volksschulen, 22 Bürgerschulen für Knaben, 49 für Mädchen, 5 allgemeine Volks- und Bürgerschulen.

Man zählte 392 826 schulpflichtige Kinder, darunter 195 543 Knaben und 197 283 Mädchen. Die Zahl der Lehrkräfte betrug 6840.

Das Erfordernis an Gehalten pro 1894 beläuft sich auf 2 890 198 fl.

Wien zählt 230 Volksschulen, 53 Bürgerschulen 21 allgemeine Volks- und Bürgerschulen und 6 öffentliche Kindergärten.

In Galizien waren laut Berichtes der Schulcommission 1892—93 542 Classen ohne Lehrer, 863 Lehrpersonen waren ohne Befähigungsprüfung, 380 000 Schulkinder sind ohne Unterricht.

Ungarn zählte 1892—93 2670095 schulpflichtige Kinder, davon besuchten 2169629 d. i. 81·26 % (52 110 mehr als im Vorjahre) thatsächlich die Schule, 1757 waren auf Nachbargemeinden angewiesen.

Wie der „Schulbote“ (Nr. 11, 1893) mittheilt, sitzen in Preussen 1 661 182 Kinder in überfüllten Classen und 12 035 Classen sind derzeit ohne Lehrer.

1893—94 zählte Österreich 258 Mittelschulen, und zwar: 179 Gymnasien mit 57 306 Schülern, 79 Realschulen mit 24 077 Schülern.

Von 100 Personen erreichen 49 Geistliche und nur 28 Lehrer das 70. Lebensjahr.

In Bayern zählte man 1893 unter 26 383 Recruten nur sechs mit mangelhafter Schulbildung.

II.

Thesen zu pädagogischen Themen.

Gesammelt von FERD. FRANK.

1. Erziehung zum Patriotismus.

1. Patriotismus ist das Gefühl inniger Anhänglichkeit an das Vaterland, sein Volk und vor allem an sein angestammtes Herrscherhaus. Er wurzelt in der Kenntnis der Heimat, des Vaterlandes und seiner Geschichte, in der Erkenntnis der Fürsorge unseres Herrschers für das Wohl seiner Unterthanen und der Unzertrennlichkeit des Schicksales, welches Volk und Kaiserhaus mit einander verbindet.

2. Bei der Erziehung zur Vaterlandsliebe haben mitzuwirken: Eltern, Lehrer und Kirche, die Gemeinde und die Gesellschaft durch passende festliche Veranstaltungen, und schliesslich der Staat.

3. Die Erziehung zur Vaterlandsliebe wird gefördert: durch den Religionsunterricht, durch den erziehlichen Einfluss des übrigen Gesammtunterrichtes, insbesondere durch sorgfältige Pflege und Behandlung der die Weckung echt vaterländischer Gesinnung besonders fördernden Gegenstände (Geographie, Geschichte, patriotische Lieder und Gedichte), durch Verbreitung passender Lectüre, durch würdige Feier patriotischer Gedenktage und endlich durch consequente Gewöhnung an Gehorsam und die Bethätigung der Unterthanentugenden.

4. Die Pflege der Vaterlandsliebe wird erschwert und gefährdet durch rücksichtslose, unbegründete Begeiferung der vaterländischen und heimischen Einrichtungen, durch die Sucht, hochstehende Persönlichkeiten in ungerechtfertigter Weise herabzusetzen, wodurch das nöthige Vertrauen in die leitenden Körperschaften und Personen des Landes und Staates, ja selbst in die Armee, sowie in die Kraft und Thätigkeit des eigenen Volkes untergraben und geschwächt wird. Durch Wort und That sind energisch zu bekämpfen die Bildung staatsfeindlicher Elemente und die gegenseitige Verhetzung der Parteien, welche Zwietracht, Hass und Entfremdung unter den Staatsbürgern säen und den Gemeinsinn untergraben.

(Aufgestellt von V.-L. Holzknecht-Murau in der Festversammlung des L.-V. Murau in Steiermark am 7. Juni 1894.)

2. Die Schablonisierung im Unterrichts- und Erziehungswesen.

1. Die Lehrerschaft hat die Pflicht, sich die grösstmögliche Freiheit und Beweglichkeit des Lehrverfahrens in Hinsicht auf Methode und Lehrgang zu wahren, indem dieselbe dem Streben nach Aufstellung einheitlicher, ins Einzelne gehender Lehrgänge

Einhalt thut und nicht selbst den Schulbehörden die Handhaben für eine zu weitgehende Reglementierung auf dem Gebiete des Schulwesens mit Rücksicht auf die Verschiedenartigkeit der Verhältnisse biete.

2. Es wird den Lehrkörpern empfohlen, die Lehrpläne mit Rücksicht auf die in der Schulgesetznovelle vom Jahre 1883 getroffenen Bestimmungen möglichst den örtlichen Bedürfnissen der gewerbe- und ackerbautreibenden Bevölkerung anzupassen.

3. Der Massenunterricht und die Massenerziehung dürfen die gebotene Berücksichtigung der Individualität des Schülers nicht beeinträchtigen.

4. Das Wirken des Lehrers werde nicht so sehr nach mehr äusserlichen Momenten und Erfolgen, wie Führung der Amtsschriften, uniforme Beschaffenheit der Schülerhefte, durchschnittliche Censurergebnisse u. dgl., sondern in erster Linie nach seinem gesammten erziehlichen und unterrichtlichen Erfolgen, unter Berücksichtigung der gegebenen Verhältnisse, nach der Geltung seiner Persönlichkeit in- und ausserhalb der Schule beurtheilt.

(Angenommen in der „freien Versammlung deutsch-mährischer Bürgerschullehrer" in Brünn am 15. October 1893. Referent Dir. Alois Naske-Brünn.)

3. Die Schulgesundheitspflege und ihre Forderungen.

Eine planmässige Schulgesundheitspflege ist die unerlässliche Grundbedingung einer gedeihlichen Jugenderziehung; sie bezweckt die harmonische Ausbildung des Geistes und Körpers und fordert:

1. Die Kinder müssen geistig und körperlich genügend entwickelt in die Schule eintreten. Dies kann erreicht werden durch Besserung der socialen Verhältnisse im allgemeinen, durch entsprechende Belehrung der Bevölkerung über die Pflege der Kinder im vorschulpflichtigen Alter, durch Errichtung von Kinderasylen für die arbeitende Classe, durch zweckmässig eingerichtete Kindergärten, durch Verlegung der Beginnes der Schulpflicht auf das 7. Lebensjahr.

2. Die Schule darf die Gesundheit der ihr anvertrauten Jugend nicht direct schädigen. Daraus folgt: Das Schulhaus muss den Gesetzen der Schulgesundheitspflege vollständig entsprechen; die innere Einrichtung desselben darf die sogenannten Schulkrankheiten nicht geradezu bedingen; die Hauptferien sind ausnahmslos auf die heissesten Monate, auf Juli und August, zu verlegen; die Unterrichtsdauer darf täglich nicht mehr als 5 Stunden betragen, sie ist, wenn möglich, ganz auf den Vormittag zu verlegen, wenigstens hat an heissen Tagen der Nachmittagsunterricht zu entfallen; den Schülern muss durch richtige Benutzung der entsprechenden Unterrichtspausen Gelegenheit zur Erholung geboten werden; die Vertheilung der einzelnen Unterrichtsgegenstände muss zweckentsprechend sein; die Anforderungen der Schule dürfen die Geisteskräfte der Schüler nicht überschreiten; der häusliche Fleiss ist nur insoweit in Anspruch zu nehmen, als es die Erreichung des Unterrichtszieles unbedingt verlangt; den Belehrungen über den Bau des menschlichen Körpers und über die Gesundheitspflege ist im Unterrichte auf allen Jahresstufen besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden.

3. Die Schüler müssen durch eine intensive Körperpflege befähigt werden, den bedeutenden Anforderungen des Unterrichtes an Körper und Geist ohne besonderen Nachtheil für ihre Gesundheit zu entsprechen. Die Schule hat daher anzustreben: die Ausspeisung der armen Schüler, die Errichtung von Schulbädern, die Theilnahme der Kinder am Schwimmen und Eislaufen, die Vermehrung der Turnstunden an jenen Schulen, an denen ein geregelter Turnunterricht bereits besteht, die Wiedereinführung des Turnens als obligaten Lehrgegenstandes an den Mädchenschulen, die Einführung der Jugendspiele

und Schülerausflüge, die Gründung von Feriencolonien, die Theilnahme der Ärzte an der Schulaufsicht und und der Lehrerbildung. Die Schule kann aber den Forderungen der Gesundheitspflege nur gerecht werden, wenn die Schulgesetze durch besondere Berücksichtigung der Schulhygiene die nothwendige Grundlage hiezu bieten, wenn diese Schulgesetze stets im Sinne der Schulgesundheitspflege interpretiert werden, wenn sie endlich auch in entsprechender Weise zur wirklichen Durchführung gelangen. In diesem Sinne und mit Rücksicht auf die vaterländischen Schulverhältnisse ist dringend geboten:

a) Eine theilweise Abänderung und Ergänzung der bestehenden Schulgesetze und Verordnungen, damit arme Gemeinden nicht nur Subventionen zur Deckung der Kosten eines nothwendigen Schulbaues erhalten, sondern damit in besonders berücksichtigungswürdigen Fällen das Land aus eigenen Mitteln die gesammten Baukosten decke, um jeder Überfüllung der einzelnen Classen durch Herabsetzung der Maximalzahl der Schüler auf 60 entsprechend vorzubeugen, damit das Turnen an Mädchenschulen wieder obligater Unterrichtsgegenstand werde, und um der zeitgemässen Forderung nach ärztlicher Schulaufsicht durch Berufung eines Arztes als Mitglied in die Schulaufsichtsbehörden zu ensprechen;

b) Eine „systematische" Durchführung dieser Gesetze. Die Schulgemeinden sind thatsächlich zur Erfüllung ihrer Pflichten gegen die Schule zu verhalten. Die Lehrerschaft muss selbst die Bestrebungen der Schulgesundheitspflege nach jeder Richtung fordern, vor allem durch die genaueste Durchführung jener gesetzlichen Bestimmungen, welche den engeren Wirkungskreis der Schule betreffen. Die Durchführung und der Erfolg unserer fast ausnahmslos ausgezeichneten schulhygienischen Gesetze und Verordnungen müssen durch besondere Berichte der Inspectoren jährlich statistisch nachgewiesen werden.

(Angenommen bei der Hauptversammlung des deutschen Landeslehrervereines in Böhmen am 6. August 1893. Referent Dir. Jul. Pohl-Smichow.)

4. Durch welche Mittel kann das Interesse der Bevölkerung für die Bürgerschule gesteigert werden?

Um dieses Ziel zu erreichen, ist anzustreben:

1. Dass die Bürgerschule ihre Aufgabe auf die Weise ganz zu erfüllen sucht, indem sie trachtet, die Zöglinge mit den für die verschiedenen Berufszweige nöthigen Kenntnissen auszustatten, damit sich die Schüler in dem erwählten Berufe behaupten;

2. dass am Ende eines jeden Schuljahres an jeder Bürgerschule eine Ausstellung der Schülerarbeiten stattfindet, um der Bevölkerung einen Einblick in die Leistungen der Schüler zu gewähren;

3. dass den Bewohnern des Schulortes und der Umgebung jährlich durch öffentliche Anzeigen jene Schulen namhaft gemacht werden, welche den absolvierten Bürgerschülern zugänglich sind;

4. dass seitens des Lehrkörpers einer jeden Bürgerschule den Ortsbewohnern entweder mündlich oder in Jahresberichten (Zeitungen) die gewählten Berufszweige, resp. die erlangten Stellungen der absolvierten Bürgerschüler mitgetheilt werden; es empfiehlt sich auch, wenn zu Beginn eines jeden Schuljahres die Bürgerschüler von den erlangten Lebensstellungen der ehemaligen Zöglinge der Anstalt durch den Lehrkörper in Kenntnis gesetzt werden, um sie von dem vorzeitigen Austritte aus der Bürgerschule vor Absolvierung der III. Bürgerschulclasse abzuhalten;

5. dass seitens des Centralausschusses des deutsch-österr. Lehrerbundes dahin gewirkt werde, dass den absolvierten Bürgerschülern der Eintritt in alle jene Schulen, die den absolvierten Untermittelschülern zugänglich sind, ermöglicht werde;

6. dass die Bürgerschule endlich die angestrebte Vertretung im k. k. Bezirksschulrathe erhalte, nachdem der von der Majorität der Lehrerschaft gewählte Volksschullehrer naturgemäss sich nur als Vertreter der Volksschule fühlt;

7. dass die in der Schulgesetznovelle vom 2. Mai 1883 ausgesprochene Forderung, überall dort, wo erfahrungsgemäss ein über das Lehrziel der fünf- bis sechsclassigen allgemeinen Volksschulen hinausreichendes Bedürfnis nach Volksschulunterricht vorhanden ist, den bestehenden Gesetzen gemäss Bürgerschulen errichtet werden, in allen jenen Orten, wo das noch nicht geschehen, durchgeführt werde.

(Angenommen in der „Freien Versammlung deutsch-mährischer Bürgerschullehrer" in Brünn am 18. October 1893. Referent Dir. Joh. Korger, Dürnholz.)

5. Zur Organisation der Mädchenschulen.

1. Zwischen der weiblichen Schulbildung einerseits und der Frauenfrage anderseits besteht ein der Klärung bedürftiger Zusammenhang.

2. Diese Beziehungen sind in der socialen Lage der bürgerlichen Gesellschaft begründet und nach pädagogischen und psychologischen Gesichtspunkten zu regeln.

3. Die daraus sich ergebenden Forderungen sind in der Reichs- und Landesgesetzgebung zeitgemäss zu berücksichtigen, und zwar insbesondere bezüglich:

a) der Leibespflege der Mädchen,

b) der Entwicklungsperiode derselben,

c) der Fortbildung derselben über das schulpflichtige Alter hinaus.

(Aufgestellt vom „Päd. Verein" in Bielitz-Biala.)

6. Sind unsere Lehrpläne einer Reform bedürftig und in welchem Sinne hätte dieselbe zu erfolgen?

1. Seit dem Erscheinen der Normal-Lehrpläne, welche zugleich den in den einzelnen Ländern von den Landesschulbehörden herausgegebenen Landes-Lehrplänen zur Grundlage und Richtschnur dienten, sind zwanzig Jahre verflossen.

2. In diesem langen Zeitraume hat die pädagogische Wissenschaft bedeutende Fortschritte gemacht, so dass sich unsere Lehrpläne hinsichtlich der Auswahl, Begrenzung, Gruppierung und Verbindung des Unterrichtsstoffes nicht mehr in allen Punkten in vollem Einklange mit den Forderungen der Pädagogik befinden.

3. Auch die praktischen Erfahrungen, welche die Lehrerschaft im Laufe der Jahre bei der Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes gemacht hat, lassen eine Reform der Lehrpläne wünschenswert erscheinen.

4. Bei dieser Reform, beziehungsweise bei der Aufstellung neuer Lehrpläne, wäre in erster Linie mehr als bisher darauf Bedacht zu nehmen, dass aller Unterricht in der Volks- und Bürgerschule erziehender Unterricht ist, dass daher die Forderungen der Pädagogik an den erziehenden Unterricht voll und ganz berücksichtigt werden.

Im besonderen müsste dabei ins Auge gefasst werden:

a) möglichste Klarheit und Bestimmtheit des Unterrichtszieles (die gegen-

wärtigen Lehrpläne weisen in ihren oft weitgehenden Verschiedenheiten eine merkwürdige Unklarheit auf);

b) die richtige Auffassung und Durchführung der Concentrationsidee (was gegenwärtig bei uns mit dem Namen Concentration bezeichnet wird, ist in argen Misscredit gekommen);

c) die grössere Sicherheit gegen jede Verfrühung eines Fachunterrichtes insbesondere in den Realien;

d) die Entfernung alles Übermasses in der Grammatik und viel bessere Berücksichtigung des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruckes;

e) eine bessere Gruppierung und Verbindung des geographischen und geschichtlichen Lehrstoffes;

f) eine dem praktischen Bedürfnisse besser entsprechende Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes im Rechnen und Zeichnen.

6. Der deutsch-österr. Lehrerbund wird die aus Theorie und Praxis sich ergebenden Forderungen hinsichtlich der Lehrpläne in einer Denkschrift zusammenfassen und dieselbe der hohen Unterrichtsbehörde mit der Bitte vorlegen, geeignete Massnahmen zu einer zweckmässigen Reform der Lehrpläne treffen zu wollen.

(Angenommen auf der V. Vollversammlung des deutsch-österr. Lehrerbundes in Innsbruck. Referent Lucas Ostheimer, Lehrer in Innsbruck.)

7. Über Einrichtung und Pflege von Schulgärten.

1. Die Anlage des Schulgartens hat sich nach den örtlichen Verhältnissen zu richten.

2. Die Pflege desselben hängt hauptsächlich von der Invididualität und der Berufsliebe des Schulgärtners ab, es lässt sich demnach eine allgemeine Norm in dieser Hinsicht kaum festsetzen; doch erscheint es nothwendig, einige allgemeine Gesichtspunkte festzustellen, die bei Errichtung eines Schulgartens massgebend sein sollen:

a) Der Schulgarten ist zunächst vom allgemeinen erziehlichen Gesichtspunkte zu betrachten;

b) Er darf weder ausschliesslich Baumschule, noch botanischer, noch Gemüse- oder Blumengarten sein, er muss sich vielmehr, auf möglichst einfachen Grundprincipien fussend, den localen Bedürfnissen eng anschliessen.

3. Jeder vollständige Schulgarten soll nachstehende Bestandtheile haben: a) eine Abtheilung für Obstbau, b) eine Abtheilung für Waldcultur, c) eine Abtheilung für Gemüsebau, d) eine Abtheilung für landwirtschaftliche Versuchszwecke, und e) eine Bienenhütte mit Bienen. Die Grösse des Schulgartens richtet sich nach den örtlichen Verhältnissen; in der Regel werden 3—5 Ar vollständig genügen. Der Schulgarten ist vor der Bepflanzung zu rigolen und einzuzäunen. Die Lage und Bodenbeschaffenheit muss derart sein, dass derselbe seinen Zweck auch wirklich erfülle. Der Platz für den Schulgarten soll so gewählt werden, dass in nächster Nähe desselben dem Bedürfnisse an Wasser Rechnung getragen werden kann. Für die Beistellung des erforderlichen Düngers und der zur Bearbeitung des Schulgartens nöthigen Werkzeuge hat der Ortsschulrath zu sorgen.

4. Der Unterricht im Schulgarten ist derart einzurichten, dass Kinder vom 5. Schuljahre an wenigstens eine Stunde wöchentlich, u. z. ausser der Unterrichtszeit herangezogen werden. Es ist selbstverständlich, dass nicht eine ganze Schulclasse oder Abtheilung im Schulgarten Verwendung finden soll, sondern dass abwechselnd eine kleine

Gruppe von Schülern zu den Belehrungen und Arbeiten heranzuziehen sein wird. In welchem Umfange die Schulkinder an den vorbezeichneten Arbeiten selbst mit Hand anlegen, hängt von der Individualität des Lehrers und der Schulkinder selbst ab. Schliesst sich der naturkundliche Unterricht an einen gut und ortsgemäss eingerichteten Schulgarten an, so kann der Lehrer in den Sommermonaten nach Massgabe der Witterung und der Bedürfnisse des Unterrichtes mit den Schülern der Obergruppe, bezw. den einzelnen Classen der Bürgerschule wöchentlich eine Naturgeschichtsstunde im Schulgarten abhalten, vorausgesetzt, dass dieser bereits entsprechend eingerichtet ist. Wie in der Abtheilung für Obstbau die Arbeiten von den grösseren Knaben, so sollen die in der Gemüseabtheilung vorzunehmenden Arbeiten vorzugsweise von den grösseren Schulmädchen, vom 5. Schuljahre angefangen, ausgeführt werden.

Die Bepflanzung des Randes mit blühenden Gewächsen soll mit Geschmack geschehen.

Ein kleiner, u. z. nicht allgemein zugänglicher Raum soll, wo dies nur möglich, dazu verwendet werden, um auf demselben heimische Giftpflanzen, sowie die für den Hausgebrauch wichtigen gewerblichen und medicinischen Pflanzen zu cultivieren. Da jede Giftpflanze ihren besonderen Habitus hat, der sich nur durch die wiederholte Betrachtung der Pflanze in den verschiedenen Stadien der Entwicklung dem Gedächtnis einprägt, so ist die Anpflanzung von Giftpflanzen für den Unterricht besonders eifrig zu verwerten. Womöglich sollen auch für den eigenen Gebrauch im Schulgarten einige Stücke guter Korbweiden gepflanzt werden.

An Orten, wo ein landwirtschaftlicher Lehrcurs besteht, hat der Schulgarten den Fortbildungsunterricht zu unterstützen.

5. Über das Erträgnis des Schulgartens ist ein Abkommen zwischen Ortsschulrath und Schulleitung zu treffen, jedoch bedingt das erziehliche Moment und der Zweck des Schulgartens, dass Sämereien, Gemüsefrüchte u. dergl., Edelreiser, sowie die erzogenen Obstbäume an fleissige Schüler abzugeben sind, eventuell der Gemeinde ganz unentgeltlich oder doch zu mässigen Preisen zur Verfügung gestellt werden. Der Bezirksschulrath hat darüber zu wachen, dass bei einem Dienstwechsel des Schulleiters der Schulgarten nicht geschädigt, sondern in gutem Zustande dem Nachfolger übergeben werde. Das Eigenthum des abtretenden Schulleiters ist erforderlichen Falles abzulösen, jedoch darf der bepflanzte Schulgarten vom abtretenden Lehrer unter keinen Umständen geräumt, bezw. ausverkauft werden.

(Instruction des h. n.-österr. L.-Sch.-R.)

8. Über Schulausflüge.

I. Die Vorstellungen der Heimat bilden das Fundament aller späteren Bildung und sind darum der naturgemässe Ausgangspunkt des Unterrichtes.

II. Ein gedeihlicher, gemeinsamer Unterricht verschiedener Schüler muss die zum Aufbau des Vorstellungsgebäudes nöthigen gleichen appercipierenden Vorstellungen der einzelnen zur Voraussetzung haben.

III. Zur Klärung, Erweiterung und Befestigung des Vorstellungskreises sind Schülerausflüge unentbehrlich. Sie fordern auf allen Stufen: 1. den Process der Apperception; 2. das Princip der Anschaulichkeit.

IV. Der besondere Wert der Schülerausflüge besteht:

1. in der Sammlung lebenswahrer Vorstellungen;
2. in der Weckung und Förderung des vielseitigen Interesses;

3. in der Pflege der körperlichen Gesundheit;

4. in der Gelegenheit, die Individualität der Schüler beobachten zu können.

V. Schülerausflüge im Dienste einzelner Unterrichtsfächer sind unzweckmässig; darum müssen dieselben 1. allgemeinen Charakter tragen, 2. organisch in den Lehrplan eingereiht werden, 3. dem Lehrer bestimmte Freiheit lassen.

VI. Zahl und Ausdehnung der Schülerausflüge sind abhängig: 1. von den örtlichen Verhältnissen, 2. vom Stoff, 3. vom Alter der Schüler.

VII. Das in den Schülerausflügen gewonnene Material ist in den Fachstunden weiter zu verarbeiten.

VIII. Die gesunden Voraussetzungen dieser Ausflüge sind: 1. Classenlehrersystem (bei mehrclassigen Schulen), 2. Normalschülerzahl, 3. gründliche Bekanntschaft des Lehrers mit dem Schulorte und seiner Umgebung.

(„Österreichischer Schulbote 1893", No. 10.)

9. Über die Heranbildung von Kindergärtnerinnen.

1. Die Dauer des Bildungscurses für Kindergärtnerinnen in Österreich werde auf zwei Jahre erhöht.

2. Die Kindergärtnerinnen-Bildungsanstalten werden mit Erziehungsanstalten für zwei- bis sechsjährige Kinder (Findlinge oder Waisen) in Verbindung gebracht, damit die Kindergärtnerinnen mit der Kinderpflege und Hauswirtschaft in praktischer Beziehung vertraut gemacht werden.

3. Nach Absolvierung des zweijährigen Curses erhalten die Candidatinnen auf Grund einer unter dem Vorsitze eines Regierungsvertreters abgehaltenen Prüfung ein Reifezeugnis.

4. Nach zweijähriger Verwendung in einer Kleinkinder-Erziehungsanstalt oder in Familien können die mit dem Reifezeugnis versehenen Kindergärtnerinnen die Befähigungsprüfung vor einer k. k. Prüfungscommission für Volks- und Bürgerschulen ablegen, wenn an dem Sitze derselben ein Kindergarten oder eine Bewahranstalt sich befindet.

5. Kindergärtnerinnen mit dem Befähigungszeugnisse sind zur selbständigen Leitung einer Kleinkinder-Erziehungsanstalt berechtigt.

6. Das Institut der pädagogischen Leiter oder Lehrerinnen ist aufzuheben.

7. Die Anstellung der mit einem Befähigungszeugnisse versehenen Kindergärtnerinnen sei eine definitive, und zwar mit dem Anspruch auf eine Altersversorgung.

8. Die Entlassung einer definitiv angestellten Kindergärtnerin kann nur auf Grund eines von der Schulbehörde gefällten Disciplinar-Erkenntnisses erfolgen.

(Angenommen in der am 28. October 1893 abgehaltenen Vollversammlung des Vereines für Kindergärtnerinnen in Wien, Referent k. k. B.-Sch.-I. Alois Fellner).

10. Zur Behandlung geistig schwacher Schüler.

1. Der Lehrer eigne sich nicht nur psychologische, sondern auch elementarpsychiatrische Kenntnisse an, da ihn die letzteren bei seinen Beobachtungen der Kindesnaturen unterstützen und ihm darum für die einem geistig schwachen Kinde gegenüber zu wählende Behandlungsweise den richtigen Weg zeigen werden.

2. Sämmtliche Kinder sind inbezug auf ihr Seelenleben während ihrer ganzen Schulzeit genau zu beobachten.

Die Beobachtungen über jene Kinder, bei denen mit einigem Grund eine Abweichung von der Norm vermuthet werden kann, sind schriftlich zu fixieren, und diese Kinderbilder sind behufs einer einheitlichen, erziehlichen und unterrichtlichen Behandlung den übrigen in der Classe beschäftigten Lehrkräften, sowie bei Beginn eines neuen Schuljahres dem folgenden Classenlehrer zu übermitteln.

3. Die gemachten Wahrnehmungen sind, wenn es nöthig scheint, den Eltern der betreffenden Kinder mitzutheilen, theils um sie zu vervollständigen, theils um auch im Elternhause eine schonende, der Individualität der erkrankten Kinder angepasste Behandlung zu veranlassen.

4. Um die Beobachtung der Kinder zu einer möglichst vielseitigen zu gestalten, sind Spaziergänge und Spiele unter Aufsicht des Lehrers sehr zu empfehlen. Wenn die Kinder von dem Drucke der Disciplin ganz oder theilweise befreit sind, gestatten sie die tiefsten Einblicke in ihr Inneres.

5. Auf Grund der gemachten Wahrnehmungen und unter Berücksichtigung des Principes der Individualität der Behandlungsweise sind an leichten Geistesabnormitäten leidende Kinder nach Möglichkeit zu schonen und ihrem Leiden angemessen zu behandeln.

6. Blöde oder in so hohem Grade schwachsinnige Kinder, welche von dem Besuche einer allgemeinen für normal beanlagte Schüler bestimmten Volksschule keinen Gewinn haben können, sind in eigenen Anstalten zu unterrichten, nicht aber sich selbst zu überlassen.

7. Der Lehrer treffe geistig schwachen Schülern gegenüber seine Massnahmen in stetem Einvernehmen mit dem Arzte. Um den Verkehr zwischen Lehrer und Arzt zu erleichtern, ist die Anstellung eigener Schulärzte ein Gebot der Nothwendigkeit.

(Aufgestellt und begründet von Heinr. Jahne, im „Österreichischen Schulboten" 1894, No. 2.

11. Über den Schreib-Leseunterricht in der ersten Classe der Volksschule.

I. 1. Im ersten Schuljahre ist die meiste Zeit des Unterrichtes in der Muttersprache dem Schreiblesen zuzuwenden. Für den Anschauungsunterricht sind sechs Halbstunden anzusetzen und im Stundenplan ersichtlich zu machen. 2. Den Vorübungen für Hand und Auge, Ohr und Sprachwerkzeuge ist eine besondere Sorgfalt zu widmen. 3. Diese Vorübungen sollen nur den Zeitraum von höchstens vier Wochen beanspruchen.

II. 4. Von allem Anfange an, auch bei den Vorübungen, ist mit Feder und Tinte auf Papier zu schreiben. 5. Die Vorschrift des Lehrers sei stets mustergiltig. 6. Das Taktschreiben soll eine angemessene Verwendung finden, doch möge es nicht immer und ausschliesslich gebraucht werden. 7. Auf eine gute Haltung des Körpers und der Feder ist unausgesetzt zu dringen. 8. Als Heftlage ist die gerade Mittenlage einzuhalten. 9. Die Schreibbuchstabenformen sind genau nach den Formen der Fibel einzuüben und in den nächsten Classen fortzuführen.

III. 10. Die Vorführung der Kleinbuchstaben der Fibel ist im ersten Halbjahre zu bewältigen. 11. Neben der Fibel sind auch der Setzkasten und die Lesetabellen fleissig zu benutzen. 12. Für die Übungen über die Dehnung, sowie über die zusammengesetzten Aus- und Anlaute genügen etwa zwei Wochen. 13. Die Vorführung der Grossbuchstaben hat in den weiteren drei Monaten zu erfolgen 14. Der Rest des Schuljahres (etwa sechs Wochen) ist auf die Wiederholung und die Lesestücke zu verwenden. 15. Es ist unausgesetzt und streng auf lautrichtiges, langsames, lautes und möglichst fliessend ver-

bindendes Lesen bei Beachtung der Silbentrennung zu dringen. Die Erzielung einer entsprechenden Lesefertigkeit im obigen Sinne ist für das erste Schuljahr die Hauptsache. 16. Dem Chorlesen ist von allem Anfange an eine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden.

IV. 17. Schriftliche Hausaufgaben sind im ersten Schuljahre von den Kindern nicht zu verlangen. 18. Schüler, die im Lesen so weit zurück sind, dass sie im zweiten Schuljahre ein Schritthalten mit den übrigen Schülern nicht voraussehen lassen, sind unbedingt zum Wiederholen der ersten Classe zu verhalten.

(Angenommen in der Versammlung des Reichenberger Lehrervereines am 16. December 1893. Referent Fried. Legler.)

12. Über die Correctur der schriftlichen Arbeiten.

1. Die Correctur der schriftlichen Arbeiten (Massen- und Einzelcorrectur) ist auf allen Stufen des Unterrichtes unerlässlich und zur Erzielung eines guten Unterrichtserfolges unbedingt nothwendig; das Hauptgewicht ist auf die Massencorrectur zu legen.

2. Jede genaue Correctur dient nicht bloss dazu, Fehler zu verbessern, sondern sie ist auch vorzüglich geeignet, im Kinde empfehlende moralische Eigenschaften hervorzurufen.

3. Man suche durch gründliche Vorbesprechung möglichst die Fehler zu verhüten.

4. Die Einzelcorrectur hat sich zu erstrecken auf das Stil-, Sprach-, Rechen- und Schönschreibheft.

5. Die Correctur sei gewissenhaft: a) Die Correcturarbeit werde auf mehrere Tage vertheilt. b) Nach jeder Arbeit folge unmittelbar die Correctur.

6. Jede Correctur sei zweckmässig: a) Man gebrauche entsprechende Zeichen. b) Nach jeder Correctur folge eine Besprechung. c) Jeder Arbeit folge eine Verbesserung, welche selbständig nach der Arbeit geschrieben wird.

7. Jede Arbeit trage eine Classificationsnote.

8. Es empfiehlt sich die Anlage eines Fehlerheftes.

9. Schleuderhafte Arbeiten sind der Einzelcorrectur nicht zu unterziehen.

10. Die zur häuslichen Beschäftigung aufgegebenen Arbeiten erheischen mindestens eine strenge Controle.

(Aufgestellt von Heinrich Huyer-Morchenstern. Freie Schulzeitung 1894, Nr. 8.)

13. Zur Reform des französischen Sprachunterrichtes.

(Thesen, siehe Seite 54.)

(Zur Kenntnis genommen in der Plenarversammlung der Wiener päd. Gesellschaft am 13. Jänner 1894. Referent Joh. Schamanek.)

14. Über die Lehrtexte für den Unterricht in der Naturlehre an den österr. Bürgerschulen.

1. Die Grundlage der Lehrtexte für den Unterricht in der Naturlehre bilden die Lehrpläne. Die Unterrichtseinheiten derselben sollten in einer dem Principe der Concentration besser entsprechendeu Art und Weise verschmolzen sein und vorzugsweise der praktischen Bedeutung des Unterrichtes in der Naturlehre Rechnung tragen, ohne Rücksicht darauf, ob alle dem wissenschaftlichen Systeme angehörigen Gebiete berührt werden.

2. Die methodische Behandlung der einzelnen Unterrichtseinheiten sei vorzugsweise eine praktische. Das Experiment ist ein wichtiger Erklärungsfactor der Naturerscheinung. Die Naturgesetze sind in einfachster Gestalt an einem oder an wenigen Beispielen des Natur- oder Menschenlebens zum Verständnis zu bringen.

3. Die Lehrbücher entsprechen in dreitheiliger Gestalt den Bedürfnissen der Bürgerschule. Zur Wiederholung auf den folgenden Stufen genügen Wiederholungsfragen. Ist aber der ganze Lehrstoff in Kürze aufgenommen, dann möge er ebenso wie die Wiederholungsfragen in passende Verbindung mit dem neu zu erwerbenden Wissen gebracht werden. Es sei dann keine blosse Wiederholung, sondern die Darbietung des Stoffes in anderer Beleuchtung.

4. Die Lehrbücher für Naturlehre haben Abbildungen in genügender Zahl zu enthalten. Doch sind Darstellungen von Betriebsstätten, technologische Abbildungen und für das gewerbliche und industrielle Leben bedeutsame Bilder und schematische Darstellungen den Abbildungen, welche einfache physikalische oder chemische Experimente veranschaulichen, vorzuziehen.

5. Die Lehrbücher haben im Anschluss an den Lehrstoff Beobachtungs- und Rechenaufgaben zu enthalten.

(Aufgestellt im Vereine „Bürgerschule" in Wien am 17. Februar 1894. Referent Rud. Aufreiter.)

15. Unterrichtseinheiten im elementaren physikalischen Unterrichte.

(Thesen, siehe Seite 104.)

(Zur Kenntnis genommen in der Wiener päd. Gesellschaft in der Plenarversammlung am 17. März 1894. Referent Rud. Aufreiter.)

16. Der Zeichenunterricht in der Volksschule.

1. Das Zeichnen im 1. und 2. (nach Umständen auch noch im 3.) Schuljahr ist kein selbständiger Gegenstand. Es ist in der Elementarclasse ein Bestandtheil der Vorübungen zum Schreiben und dient hier ausserdem zur Belebung und Vervollständigung des Anschauungsunterrichtes, sowie es im 2. Schuljahre nichts anderes sein kann als eine Ergänzung des Sachunterrichtes.

2. Das Zeichnen der Unterstufe soll in den Dienst des Sprachunterrichtes gestellt werden, indem an den gezeichneten Gegenstand eine Sprechübung angeknüpft oder eine solche Übung dem zu zeichnenden Gegenstand vorangestellt wird.

3. Ein systematischer Zeichenunterricht im 2. Schuljahre ist verfrüht, weil weder Hand noch Auge des Kindes befähigt sein können, seinen Anforderungen zu entsprechen. Ein systematischer Zeichenunterricht ist erst vom 3. oder 4. Schuljahre an zu ertheilen.

4. Als Zeichenlernmittel sollen auf der Unterstufe nur Handtafeln und Griffel in Verwendung kommen. Stigmen sind als methodischer Missgriff gänzlich auszuschliessen.

5. Das Zeichnen der Unterstufe soll zufolge seiner untergeordneten Stellung als nur unterstützende und belebende Disciplin nicht classificiert werden.

(Aufgestellt in der Zeitschrift „Volksschule" Nr. 1, 1893, von W. Taschek-Vöslau.)

17. Reformbestrebungen im Zeichenunterricht.

(Siehe Seite 116.)

(Vorgetragen in der Wiener päd. Gesellschaft am 5. Mai 1894. Ref. C. B. Kratochwil.)

18. Über das militärische Turnen in der Volksschule.

1. Die Durchführung der lehrplanmässigen Übungen bietet den Schülern keine besonderen Schwierigkeiten.

2. Beim militärischen Turnen ist die längst gewünschte Einheitlichkeit in den Befehlen erreicht.

3. Für Knaben ist das militärische Turnen von besonderem Interesse; sie turnen mit Lust und Liebe.

4. Beim militärischen Turnen ist der Appell an das Ehrgefühl der Schüler von grosser Wirkung.

5. Die Folge hievon ist ein unbedingter Gehorsam, eine gespannte Aufmerksamkeit, feste Ordnung und Disciplin; daraus resultierend der Wegfall schärferer Strafen.

6. Das militärische Turnen fördert das patriotische Gefühl der Jugend.

7. Das militärische Turnen ist sozusagen das einzige Mittel, um die besonders auf dem Lande dem Turnen entgegengebrachte Antipathie zu beseitigen.

8. Mit Rücksicht auf die in unserm Vaterlande eingeführte allgemeine Wehr- und Landsturmpflicht wird durch die Pflege des militärischen Turnens das Staatsinteresse gefördert.

9. Bei dem Umstande, als auf dem flachen Lande die dem Turnunterrichte zugewiesene Zeit karg bemessen ist, ist hier das militärische Turnen dem civilen unbedingt vorzuziehen, da das erstere im Stoffe etwas beschränkter ist als das letztere, somit bei der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit die Möglichkeit bietet, dass ein bestimmtes Lehrziel erreicht werden könne.

10. Die Bedingung einer gedeihlichen Pflege des militärischen Turnens ist in erster Linie im Lehrer selbst gelegen. Da derselbe dieser Unterrichtsdisciplin nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch kundig und im Befehlertheilen vollkommen sicher sein muss, so ist zu wünschen, dass die dem Lehrberufe sich widmenden jungen Leute von der den Lehrstand im Ansehen hebenden Begünstigung zum Einjährigfreiwilligen-Dienste mehr Gebrauch machen, als dies bisher der Fall war.

Auf Grund dieser Ausführungen stellt der Referent folgende Anträge:

1. Das militärische Turnen ist in den Lehrplan der Lehrerbildungsanstalten aufzunehmen, damit die Lehramtscandidaten auch zur Ertheilung des militärischen Turnunterrichtes befähigt werden.

2. Insolange letzteres nicht der Fall ist, ist es empfehlenswert, das militärische Turnen nur an jenen Schulen zu üben, an welchen wenigstens eine Lehrkraft vorhanden ist, die eine militärische Ausbildung genossen hat.

3. Es ist aus Patriotismus wünschenswert, dass Schulleitungen (an mehrclassigen Schulen auf Grund eines Conferenzbeschlusses) um die Bewilligung zur Einführung des militärischen Turnens einschreiten, sofern die im Punkt 2 angegebene Bedingung erfüllt ist.

4. An Schulen, wo ein des militärischen Turnens kundiger Lehrer nicht vorhanden ist, ist das rein civile Turnen, aber mit Anwendung einheitlicher Befehle*) zu üben.

---

*) Vergl. hiezu „Die Ordnungs- und Freiübungen nach dem neuen Exercierreglement". Von Ed. Zoubek.

5. Civile Turnübungen mit Anwendung militärischer Befehle sind nicht empfehlenswert.

(Angenommen von der Bezirkslehrer-Conferenz in Znaim am 4. Mai 1893. Referent O.-L. Ed. Zoubek.)

19. Die Frage der Fachaufsicht.

1. Die gesetzliche Regelung und die Beaufsichtigung des gesammten Volksschulwesens gebürt allein dem Staate.

2. Zur inneren Leitung und Beaufsichtigung des Volksschulwesens sind im Interesse des Staates, der Kirche und der Schule nur theoretisch gebildete und praktisch erfahrene Schulmänner zu berufen, welche sich ausschliesslich der pädagogischen Thätigkeit widmen, sei es, dass sie als unmittelbare Staatsbeamte, sei es, dass sie als das Organ der Selbstverwaltung in grösseren Schulgemeinden dienen.

3. Jeder tüchtige Volksschullehrer, gleichviel, ob er Seminar- oder Universitätsbildung genossen hat, kann Schulinspector werden.

4. Die Localschulaufsicht in methodisch-technischer Hinsicht durch Nichtfachmänner ist im Interesse des Staates, der Kirche und der Schule aufzuheben.

(Angenommen auf der XXX. allg. d. Lehrerversammlung in Leipzig, Referent Dir. Bartels. Mit Zusätzen von Halben und Tews.)

Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung in Stuttgart.

Nachdem während der Pfingsttage die Theilnehmer aus allen Gauen Deutschlands angekommen waren und die üblichen Vorfestlichkeiten stattgefunden hatten, wurde Dienstag, den 15. Mai, die erste Hauptversammlung abgehalten.

In der Delegierten-Versammlung am Montag abends war Oberlehrer Halben-Hamburg zum ersten, Clausnitzer-Berlin zum zweiten und Honold-Langenau zum dritten Vorsitzenden gewählt worden.

I. Verhandlungstag.

Am Dienstag Vormittag 10 Uhr eröffnete Halben-Hamburg die Versammlung. Nach Absingung eines Chorales begrüsst der Cultusminister v. Sarwey die Gäste im Namen der Regierung, welche das Wohl der Schule zu fördern geneigt sei, von dem Grundgedanken ausgehend, dass die Schule ihre Aufgaben nur auf confessionellem Boden lösen könne. In diesem Gedanken wisse sich die Regierung mit dem Volke einig. Der Redner schliesst mit dem Wunsche, die Verhandlungen möchten fruchtbringend und segensreich wirken.

Oberbürgermeister Rümelin begrüsst die Versammlung im Namen der Stadt. Die Schule solle ein Hort der idealen Welt- und Lebensanschauung sein und sich zugleich an das reale Leben anranken.

Lehrer Honold bewillkommnet die Erschienenen als Vorsitzender des württembergischen Lehrervereins. Das Ziel der Berathungen sei, die Volksbildung durch Hebung der Volksschule auf ein höheres Niveau zu bringen.

Nunmehr erhielt Dr. Paul Schramm-München das Wort zum ersten Hauptvortrage über Staat und Schule in Deutschland am Ende des 19. Jahrhunderts. Redner führte aus:

Unser Jahrhundert will zur Rüste gehen, und diesen Ausgang schildern, heisst unsere Zeit schildern. Die gute alte Zeit ist dahin; wir sind modern geworden, darin liegt der Vorzug und der Nachtheil unserer Zeit. Die Ziele sind gewachsen, sowohl für den Einzelnen wie für die Gesammtheit. In immer neuen Formen regt sich das Leben; die Zeiten, in denen ein Einzelner alles war, sind dahin. Immer mehr werden die Volksmassen zur Bewegung gezogen, auf sie wird also in der Zukunft viel ankommen. Darum müssen alle Kräfte des staatlichen Organismus benutzt werden, und der Staat muss sich auf die Kräfte stützen, die ihn tragen. Das sind heute nicht mehr höherer und niederer Adel, sondern die Massen des Volkes. In gleicher Weise wie der Staat

die Kräfte der Massen benutzen muss, fällt ihm auch die Aufgabe zu, diese Massen zu bilden. Darum ist die Bildung durch die Schule heute nur noch ein anderes Wort für Förderung der Staatsinteressen. Das Königthum verträgt nicht nur Bildung, es braucht sie, denn die Bajonette allein vermögen den Staat nicht mehr zu stützen. Ausser der socialpolitischen Mission hat die Schule für die Gesellschaft auch eine socialethische. Die Leiden des socialpolitischen Organismus lassen sich nur von innen heraus heilen. Ohne Volksbildung keine Staatswohlfahrt. Nicht das Capital an sich, sondern die mit dem Capital verbundene höhere Cultur lässt das Capital dem Arbeiter feindlich erscheinen. Dem modernen Staate entspricht nur ein Grundsatz, nämlich der, Erziehung und Bildung zu demokratisieren. Wenn sich fortgesetzt der Umfang des Staatslebens erweitert hat, so müssen sich naturgemäss auch die Aufgaben der Schule erweitern. Die Volksbildung erscheint als das Fundament des gesammten Staatsorganismus. Materielle und geistige Interessen sind nicht unabhängig von einander, und selbst der rücksichtslosesten Energie könnte es nicht gelingen, die Errungenschaften der Wissenschaften uns zu rauben. Hier gibt es kein Zurück. Die Bedürfnisse unserer Zeit rufen die Wissenschaft ins Feld, und darum muss man lernen, nicht zu vergessen, sondern Wissen muss zugleich Können sein, und das Wissen muss sich verwerten lassen auf dem Markt tauschbarer Güter. Das ist der Zusammenhang zwischen Geist und Materie. Nicht die Masse der Thaler, nicht die grössere Körperschaft gibt die Macht, sondern die Intelligenz.

Wie steht es nun auf dem Gebiete des Schulwesens? Überall Fortschritt, nur auf dem Gebiete der Schule nicht; hier herrscht noch der traditionelle, mittelalterliche Geist. Redner kritisiert die Ergebnisse der heutigen Schule und meint, weder die intellectuelle noch die moralische Ausrüstung, die der Schüler empfange, stehe in richtigem Verhältnis mit den politischen Rechten und Pflichten des Staatsbürgers.

In Deutschland gibt es neben der grössten Gelehrsamkeit auch die grasseste Unwissenheit. Es ist eine Schande, dass in dem Vaterlande eines Lessing, Kant, Goethe, Schiller, Fichte u. s. w. die grosse Masse des Volkes noch in der Halbcultur lebt. In keinem Lande gibt es so grosse Fülle des Wissens, wie in Deutschland. Während die Gelehrten in Deutschland alles wissen, gibt es selbst in der Nähe von Berlin, Breslau, Leipzig, München u. s. w. eine grosse Anzahl Menschen, die kaum schreiben und lesen können. Der Bildungsmangel ist stets das festeste Bollwerk des politischen Brigantenthums gewesen. Auch die volkswirtschaftlichen Institutionen nützen dem Arbeiter nichts, wenn er sie nicht zu gebrauchen versteht. Aber trotzdem schickt man sich an, die geistige Entwicklung zurückzuschrauben; es kehrt aber keine Entwicklung zu ihrem Ausgange zurück. So wenig die Birne wieder zur Blüte werde, so wenig werde die Reaction zu ihrem Ziele gelangen, uns wieder zu Menschen von 1740 oder 1618 zu machen. Der Drang nach Bildung und Cultur lässt sich nicht mehr unterdrücken. Man kann den Bildungsdrang zwar wohl eine Zeit lang hemmen, aber nicht auf die Dauer beseitigen.

Was heute die Gegenwart braucht, ist weniger die Rückkehr zur Vergangenheit, als vielmehr die Durcharbeitung zum Gebrauche der gegenwärtigen Culturmittel. Den sitttichen Gehalt unseres Zeitalters charakterisiert das Wort „Bildungsberuf". Dies Bestreben kann wohl verschleppt, aber nicht besiegt werden. Wie das Christenthum sich an die Armen wandte, so werden auch die Bestrebungen siegen, die sich an die Armen im Geiste wenden. Nicht von Kaste zu Kaste darf die Bildung vererbt werden, sondern sie muss Gemeingut der Nation werden. Die Römer zeichneten sich aus durch Festhaltung an der Idee der ewigen Roma, die Griechen durch ihre Kunst; die Deutschen

sollen sich auszeichnen durch wissenschaftliche Bildung. Wahre Weltanschauung kann nur das Volk haben, das auf dem Höhepunkt der Wissenschaft und Cultur steht; nur ein solches Volk kann Herrscherin der Weltgeschichte sein. Das ist eine nationale und eine Weltaufgabe zugleich; es möge uns gelingen, sie zu lösen! (Lebhafter Beifall.)

Auf Vorschlag des Vorsitzenden, der dem Redner dankt, wird sowohl von einer Debatte als auch von einer Abstimmung über den Vortrag abgesehen.

Über das Thema: „Welche Veranstaltungen sind für das nachschulpflichtige Alter zu treffen, damit die Resultate des Schulunterrichts und der Schulerziehung gesichert werden und die durch die socialen Verhältnisse der Gegenwart bedingte Ausgestaltung erfahren?“ referierte hierauf Rector Kopsch-Berlin. Redner wies darauf hin, welch' grossen Gefahren die aus der Schule entlassene Jugend ausgesetzt sei. Es seien dies einmal die sittlichen Gefahren, die durch den Umstand, dass das patriarchalische Verhältnis zwischen Meistern und Lehrlingen aufgehört hat, sich ganz ausserordentlich erhöht haben. Anderseits seien politische Parteien bemüht, die aus der Schule entlassene Jugend zu gewinnen. Deshalb sei es Aufgabe der Schule, sich der nachschulpflichtigen Jugend anzunehmen, dieselbe nicht bloss vor sittlichen Gefahren aller Art zu schützen, Herz und Gemüth weiter zu bilden, sondern auch dafür zu sorgen, dass die auf der Schule erworbenen Kenntnisse erhalten und erweitert werden. Die Nachtheile der heutigen Productionsweise bestehen darin, Virtuosen in einer einzelnen Arbeitsleistung zu erzielen, die aber zu anderen Arbeiten unfähig sind. Damit wird das Denken untergraben; das Interesse an der Arbeit schwindet, und das einzige Bindemittel zwischen Arbeiter und Arbeit ist der Lohn. In diese Arbeitsverhältnisse tritt die 14jährige Jugend, und es erhellt, dass auch die formale Bildung nicht erhalten und weiter ausgebaut werden kann. Es ist kein Wunder, dass die Schulkenntnisse in der Jugend so schnell verschwinden, da der Lehrling in ganz andere Interessensphären eintritt. Und dennoch stellt unsere Zeit auch an die Kenntnisse jedes Arbeiters erhöhte Anforderungen. Vor allem bedürfen unsere selbständigen Handwerker einer weitgehenderen Bildung, als sie unsere Volksschule bieten kann.

Die constitutionelle Verfassung und das allgemeine Stimmrecht haben Millionen berufen, über die wichtigsten Fragen des öffentlichen Lebens zu entscheiden. Sollen die Rechte zum Segen des Staates gereichen, so muss man die Massen darüber belehren. Auch die weibliche Jugend bedarf einer weitergehenden Bildung, da die Erziehung des nachwachsenden Geschlechtes zum grössten Theile in der Hand der Frauen liegt, weil der Mann vom Berufe in Anspruch genommen ist. Auch im Erwerbsleben werden neue Anforderungen gestellt, da nicht alle Mädchen in die Ehe treten, sondern sich selbständig ernähren müssen. Auch sie bedürfen der Unterweisung über die öffentlichen Rechte und Pflichten, in die sie eintreten. So ergibt sich die Nothwendigkeit der Veranstaltung besonderer Bildungsanstalten; denn nicht alle diese Belehrungen können in die Schulzeit verlegt werden. Vielleicht wäre es am besten, die Schulzeit um ein Jahr zu verlängern, aber die wirtschaftlichen Interessen sprechen dagegen. Ferner darf mit dem 15. Jahre die erziehliche Einwirkung nicht aufhören, darum ist es erforderlich, dass die Schüler mit 14 Jahren in das gewerbliche Leben eintreten und dass neben der gewerblichen Ausbildung die geistige einhergehe und beide von erziehlichen Massnahmen begleitet seien. Das eben ist die Aufgabe für die Fortbildungsschule.

Redner befürwortet die Annahme folgender Leitsätze:

1. Die wirtschaftlichen, socialen und staatlichen Verhältnisse der Gegenwart machen besondere Veranstaltungen notwendig, um die Resultate des Schul-

unterrichtes und der Schulerziehung zu sichern und ihnen eine zeitgemässe Ausgestaltung zu geben.

2. Wirtschaftliche und pädagogische Gründe sprechen dagegen, dass dieser Zweck durch Verlängerung der 8 jährigen Schulzeit zu erreichen versucht werde.
3. Nothwendig ist dagegen die Einrichtung der Fortbildungsschule.
4. Aufgabe derselben ist: Fortführung einer planmässigen Erziehung, Befestigung und Ergänzung der allgemeinen Bildung mit Beziehung auf das berufliche Leben, Übermittlung derjenigen Bildungsstoffe, welche zu einem Einleben in den staatlichen und gesellschaftlichen Organismus nothwendig sind.
5. Zur Lösung dieser der Fortbildungsschule gestellten Aufgabe ist erforderlich:
   a) Der Besuch derselben ist obligatorisch.
   b) Die Unterrichtszeit werde bei hinreichender Ausdehnung so gelegt, dass der Schüler noch zu geistiger Arbeit und zur Aufnahme sittlicher Eindrücke befähigt ist.
   c) Zur Wahrung ihrer Autorität werde sie mit den nöthigen Disciplinarmitteln ausgestattet.
   d) Lehrstoff und Methode müssen die Gewähr bieten, dass die berufliche Bildung gefördert und die Allgemeinbildung zeitgemäss ergänzt werde.
6. Die Thätigkeit der Fortbildungssschule werde ergänzt und unterstützt: durch Pflege des Turnens und der Turnfahrten, des Jugendspieles und Gesanges, durch Einrichtung von Bibliotheken, durch Zugänglichmachung aller öffentlichen, volksthümlichen Bildungsinstitute, durch Einrichtung von Volksunterhaltungsabenden und Jugendheimen.

Über die Fortbildungsschulen, die nicht verwechselt werden dürfen mit den Fachschulen, führte Redner weiter aus, dass sie sich an das gewerbliche Leben anschliessen müssten und sich darum eine gewisse Vielgestaltigkeit nicht werde vermeiden lassen.

Die Einrichtung der Fortbildungsschulen darf den Gemeinden nicht überlassen werden, denn wie rühmliche Ausnahmen einzelne von ihnen auch machen mögen, es ist doch die Möglichkeit vorhanden, dass sie sich mehr von materiellen als von ideellen Gesichtspunkten leiten lassen. Darum ist ihre Einrichtung Sache des Staates und der Besuch, wenigstens für die männliche Jugend, obligatorisch zu machen. Besuchen doch selbst in Berlin von den 40 000 Handwerkslehrlingen nur $33^1/_3$ % die Fortbildungsschulen. Die grossen Standesunterschiede, die im deutschen Volke herrschen, beruhen nicht so sehr auf finanziellen Unterschieden als in der grossen Bildungsdifferenz. Allgemeine Volksbildung bedeute nicht bloss erhöhte wirtschaftliche Wohlfahrt und grössere Gesittung, sondern auch politische Macht. Man sage nicht, dass die Freiheit der Einzelnen beeinträchtigt wird; es sollen nur die Lässigen am Zurückbleiben verhindert werden. Es ist richtig, dass der freiwillige Besuch der Fortbildungsschule höher zu schätzen ist; aber auch die unfreiwillig Kommenden werden der Segnungen des Unterrichtes und der Erziehung theilhaftig. Und gerade diejenigen, die freiwillig nicht kommen wollen, bedürfen am meisten der Erziehung und Bildung. Auch von der erziehlichen Einwirkung lässt sich beim freiwilligen Schulbesuch nicht viel reden. Einen Vortheil hat sie allerdings, sie ist billiger. Über die Zeit des Unterrichtes lassen sich augenblicklich allgemeine Normen nicht aufstellen, das wird von den verschiedenen Gewerben u. s. w. abhängen. Man hat bis jetzt die Unterrichtsstunden in die Freizeit des Lehrlings gelegt. Darum ist das Verbot des Sonntags-Unterrichtes beim obligatorischen Unterricht mit Freuden zu begrüssen. Der Lehrling braucht Erholung und

findet sie am besten am Sonntag. Wenn man ihnen diese Zeit verkürzt, so ist anzunehmen, dass sie sich um so intensiver ihrem Vergnügen oder Ausschweifungen hingeben werden, je mehr die freie Zeit verkürzt wird. Darum muss im allgemeinen gefordert werden, dass die Zeit des Unterrichtes in die Arbeitszeit gelegt wird. Dass dies möglich ist, beweist das Beispiel Badens und einer Reihe sächsischer Städte. Die Fortbildungsschule muss auch mit den nöthigen Disciplinarmitteln ausgerüstet werden. Man wende nicht ein, dass das bei den Lehrlingen nicht möglich sei; auch jeder Erwachsene hat sich der höheren Autorität zu fügen.

Pflicht der deutschen Lehrer ist es, sich der ihr anvertrauten Jugend nach Kräften anzunehmen, dieser aber auch ein Anwalt zu sein im nachschulpflichtigen Alter. Deutsche Lehrer, vergesst nicht Eure Pflichten, die ihr der heranwachsenden Jugend schuldig seid, aber Staat und Gemeinde vergesst auch nicht die Eure. (Stürmischer, lange anhaltender Beifall!)

Der Vorsitzende theilte hierauf mit, dass mehrere Begrüssungstelegramme eingetroffen seien, darunter von dem Verein deutscher Volksschullehrerinnen in Berlin, von der österreichischen Friedensgesellschaft und ausserdem ein Glückwunsch auf einer Postkarte von Lehrer Köberle aus Kamerun.

In der nach einer kurzen Pause an den Vortrag sich schliessenden Debatte bemerkt Oberlehrer Gärtner (München), dass in seiner Vaterstadt die Fortbildungsschulen bereits obligatorisch eingeführt seien und sich sehr bewährt haben. Disciplinarmittel sind vorhanden, indem der Meister über den Lehrling monatlich Nachricht erhält und für böswillige Elemente Sonderclassen eingerichtet werden. Redner tritt im übrigen warm für die Thesen des Vorredners ein.

Director Heinrich (Prag): Er sei auch im Princip für den obligatorischen Fortbildungsunterricht, man dürfe aber nicht die finanzielle Frage ausseracht lassen. (Widerspruch.) Die Lehrer dürfen nicht den Vorwurf auf sich laden, dass sie Utopien nachjagen. (Oho!) Er ersuche daher, in den Leitsätzen zu sagen: „der Fortbildungsunterricht muss, wo es durchführbar ist, obligatorisch sein". (Allgemeiner Widerspruch.)

Lehrer Scheel (Hamburg): Er halte es für die Pflicht des Staates, die Fortbildungsschulen einzurichten und zu erhalten. Im weiteren müsse er sich gegen die Thesis des Referenten wenden. Gerade pädagogische Gründe sprechen für eine Verlängerung der Schulzeit, nur wirtschaftliche Gründe treten hiebei hindernd in den Weg. Endlich verlange er die Unentgeltlichkeit des Fortbildungsunterrichtes. Er beantrage zu beschliessen: „Der Staat hat die Pflicht, obligatorische Fortbildungsschulen mit unentgeltlicher Benützung einzurichten und zu erhalten."

Lehrer Kiefer (Stuttgart) betonte, dass die Lehrer sich auch der Jünglingsvereine annehmen mögen, die zweifellos viel Gutes geschaffen haben. (Vereinzelter Beifall.)

Seminarlehrer Dr. Keferstein (Hamburg): Man dürfe den Fortbildungsunterricht für die weibliche Jugend nicht gering anschlagen. Auch sei nothwendig, die Lehrlinge im Handelsgewerbe in den obligatorischen Fortbildungsunterricht einzuschliessen.

Schulinspector Scherer (Worms): Er müsse der Ausführung des Directors Heinrich entschieden entgegentreten. Herr Director Heinrich scheine die deutschen Verhältnisse nicht zu kennen. (Beifall.) Die Lehrer haben nur die Nothwendigkeit des Fortbildungsschulwesens nachzuweisen, die finanzielle Seite der Sache gehe die Lehrer gar nichts an. (Stürmischer Beifall.)

Nach einer kurzen Bemerkung des Referenten, Rector Kopsch (Berlin), in der sich derselbe ganz besonders gegen die Ausführungen des Directors Heinrich wendete,

zog letzterer seinen Antrag zurück. Die Leitsätze des Referenten gelangten alsdann, unter Ablehnung des Antrags Scheel, unverändert fast einstimmig zur Annahme.

Die Verhandlung wurde alsdann gegen 2 1/4 Uhr nachmittags auf Mittwoch Vormittag 10 Uhr vertagt.

II. Verhandlungstag.

Von den festlichen Veranstaltungen aus Anlass der Lehrerversammlung seien besonders zwei erwähnt. Den Besuchern wurde das kgl. Hoftheater für Dienstag Abend zur Verfügung gestellt. Der König erschien vor Beginn der Vorstellung und verweilte während der Aufführung von Wallensteins Lager in dem Theater. Alsdann liess er sich die Vorsitzenden der Versammlung vorstellen und unterhielt sich längere Zeit mit ihnen.

Am gleichen Abende gab auch die Stadt Stuttgart der Versammlung ein wohlgelungenes Fest in dem feenhaft von Tausenden von Gasflammen beleuchteten Stadtgarten.

Am Mittwoch Vormittag kurz nach 10 Uhr eröffnete der Vorsitzende, Seminar-Oberlehrer Halben (Hamburg), die Versammlung mit der Mittheilung, dass der König sich sehr sympathisch über die Bestrebungen der Versammlung geäussert habe, und bringt ein Hoch auf den König aus.

Sodann erhält das Wort Rector Köhler (Breslau) zu seinem Vortrage: „Die Schulaufsicht".

Nach langer Debatte werden die Thesen in folgender Fassung angenommen:

1. Die allgemeine Durchführung der in einzelnen deutschen Staaten, in Österreich etc. gesetzlich bereits festgelegten fachlichen Schulaufsicht kann im Interesse einer gedeihlichen Entwicklung der Volksschule nicht dringend genug gewünscht werden. Sie muss aber vom pädagogischen Standpunkte geordnet werden.
2. Durch die Anerkennung dieses zeitgemässen Princips ist die Ortsaufsicht in der bisher meist üblichen Form ausgeschlossen.
3. Die Leitung und Aufsicht in mehrclassigen Schulen wird vom Rector oder Hauptlehrer unter Mitwirkung des ganzen Collegiums ausgeübt. Bei der Wahl der Schulleiter ist nur die pädagogische und persönliche Tüchtigkeit massgebend. — Einclassige Schulen unterstehen unmittelbar dem Kreisschulinspector.
4. Die Kreisschulinspection wird im Hauptamt verwaltet und liegt in den Händen eines theoretisch gebildeten und im praktischen Volksschuldienst bewährten Schulmannes.
5. Auch in den oberen Instanzen (Provinzial- bezw. Landesschulbehörde) ist die Volksschule durch erprobte Fachmänner vertreten.

Mittelschullehrer Klemm-Heilbronn nimmt nach der Pause das Wort zu seinem Vortrage: „Warum ist eine endgiltige Regelung der deutschen Rechtschreibung dringend nothwendig?" Die Wirrnisse unserer Orthographie sind ein Kreuz für Lehrer und Schüler. Wo liegen die Ursachen für die Misserfolge dieses Unterrichtsgegenstandes? Nicht allein im Schüler, soudern in verschiedenen anderen Gründen.

Zunächst sind die Majuskeln (Grossbuchstaben) die Schuldigen. Ihr Gebrauch hat, wie sehr man auch dagegen ankämpfen mochte, immer weiteren Umfang angenommen, und die Anwendung derselben ist oft inconsequent, so dass den zahlreichen Regeln mindestens ebensoviele Ausnahmen gegenüberstehen. Inconsequent ist sodann die Bezeichnung ein- und desselben Lautes durch drei bis vier verschiedene Buchstaben (z. B. f, v, ph). Die Schreibung der deutschen Wörter hat beständig geschwankt und

die der Fremdwörter ist vollends ein Meer ohne Ufer. Unsere Orthographie ist keine Rechtschreibung, sondern eine Schlechtschreibung.

In einer Zeit, in der man allgemein über Überbürdung der Schuljugend klagt, sollte man die Jugend nicht mit unnöthigen Regeln belasten. Selbst die Verfasser der amtlichen Regelbücher haben die Unhaltbarkeit des gegenwärtigen Zustandes dargethan. Warum zögert die Behörde, hier reformatorisch vorzugehen? Ältere Leute sind zwar Neuerungen schwer zugänglich, zumal wenn es sich um ein Umlernen handelt; aber die Frage wird nicht von der Tagesordnung verschwinden. Als man 1880 die neue Orthographie einführte, war man zu zaghaft und wagte es nicht einmal, die neue Orthographie amtlich im Verkehr der Behörden einzuführen. Auch haben Bayern, Preussen und Württemberg zahlreiche Abweichungen von einander. Darum ist eine einheitliche Rechtschreibung zu verlangen, die geradezu eine Wohlthat zu nennen wäre.

Nach welchem Princip soll die Reform vorgenommen werden? Die Schreibung nach Herkommen und Gebrauch und auch die nach der Ableitung ist sehr zweifelhaft, darum ist das phonetische (lauttreue) Princip durchzuführen. Ein phonetisches System hat bereits Dr. Frikke vor ungefähr 18 Jahren aufgestellt. Doch verfolgt dieses die Consequenzen so weit, dass ihm kein im praktischen Leben stehender Mann folgen kann. Wir wünschen keine orthographische Revolution, und die wäre es, wollte man Frikkes Vorschläge befolgen. Schliessen wir uns dem Bestehenden an, so erhalten wir den Grundsatz: Schreibe für jeden Laut nur ein Zeichen.

Redner kritisiert die Vorschläge der Frikkeschen Reform und knüpft daran seine eigenen Forderungen. Danach sind zwar die Dehnungszeichen zu beseitigen, aber nicht die Schärfungszeichen. Die Grossbuchstaben sind nur auf Satzanfänge, Eigennamen und die anredenden Fürwörter zu beschränken. Wenn Frikke eine Übergangs-Orthographie verlange, so sei auch dies Verlangen nicht zu unterstützen, da man alsdann zweimal umlernen müsse. Die Zeit der Einigung in der Schreibweise wird um so eher kommen, je bescheidener wir in unseren Wünschen sind und je weniger wir daran denken, mit der bestehenden Orthographie zu brechen.

Mit der Frage der Reform der Rechtschreibung hängt die Schriftart eng zusammen. Wir benutzen als einziges Culturvolk zwei Schriftarten, die deutsche und die lateinische. 250 Millionen benutzen ausschliesslich die letztere, und auch wir können dieselbe nicht entbehren. Man führt zu Gunsten der deutschen Schrift an, sie sei ein Sinnbild des deutschen Charakters, ein Vermächtnis unserer Vorfahren. Dem sei entgegenzuhalten, dass die ursprüngliche Schrift in Deutschland die lateinische gewesen sei, die deutsche sei nur eine verschnörkelte Mönchsschrift. Andere Völker haben die Ecken- (deutsche) Schrift ebenfalls gehabt, sich ihrer aber längst entledigt. Durch das Aufgeben der Eckenschrift brauchten die Schüler nur die Hälfte der Schriftzeichen zu erlernen, was eine grosse Erleichterung bedeute. Man sagt, die deutsche Schrift sei deutlicher, aber gerade das Gegentheil ist der Fall. Auch die sonst behaupteten Nachtheile der Lateinschrift existieren nicht, darum muss die Lateinschrift eingeführt werden.

Die Zukunftsorthographie soll nicht von Sprachgelehrten gemacht werden, da wir sonst eine Schrift für Gelehrte erhalten. Die Lehrer sollen um ihre Mitwirkung angegangen werden. Es ist eine für ganz Deutschland giltige Rechtschreibung zu schaffen. Möge sich inbezug auf die Rechtschreibung das Wort Schillers bewahrheiten: „Das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit, und neues Leben blüht aus den Ruinen!" (Lebhafter Beifall.)

Wegen der vorgerückten Zeit wird aus der Versammlung der Antrag gestellt, auf eine Debatte und Beschlussfassung für dies Jahr zu verzichten. Der Antrag wird jedoch abgelehnt.

Lehrer Ries-Frankfurt a. M. bittet, alle Reformvorschläge abzulehnen, da uns vor allen Dingen Ruhe auf dem Gebiete der Schulorthographie noth thue. Es sei vielmehr dahin zu streben, dass die neue Orthographie auch in allen amtlichen Schriftstücken der Behörde zur Anwendung komme.

Nach längerer Debatte werden die Thesen in folgender Fassung angenommen:

1. Eine durchgreifende, allgemein giltige Reform unserer nach Ländern zersplitterten, inconsequenten, schwierigen Orthographie ist ein dringendes, unabweisbares Bedürfnis.
2. Als Leitstern für diese Regelung unserer deutschen Rechtschreibung kann und darf nur das phonetische Princip gelten.
3. Mit der Reform der deutschen Schreibung ist — aus socialen und pädagogischen Gründen — gleichzeitig der ausschliessliche Gebrauch der lateinischen Schreib- und Druckschrift einzuführen.
4. Die verbündeten Regierungen sind darum zu ersuchen, diese Rechtschreibung einheitlich festzustellen und deren Gebrauch in thunlichst kurzer Zeit für die Schulen und den amtlichen Verkehr anzuordnen.

III. Verhandlungstag.

Die Sitzung wurde vormittags 10 Uhr durch den Vorsitzenden Halben eröffnet. Nach Begrüssung des Kriegsministers erhielt das Wort Oberlehrer Heyd zu seinem Vortrage über: Die Militärdienstpflicht der Volksschullehrer.

Der Referent führte aus, dass dieses Thema bereits soviel besprochen und von der Presse behandelt worden sei und zwar so erschöpfend, dass Neues nicht mehr hervorgebracht werden könne. Hier aber solle noch einmal von der gesammten deutschen Lehrerschaft die berechtigte Forderung derselben, ihnen den einjährigen freiwilligen Dienst zuzusprechen, öffentlich zum Ausdruck gebracht werden. Wenn einige Collegen mit den jetzigen Verhältnissen zufrieden seien, so müsse er behaupten, dass diese die Forderung der Lehrer einfach verkennen. Es handelt sich darum, aus einer Ausnahmestellung herauszukommen. Darauf richtet sich das Hauptaugenmerk. Wir wollen dieselben Pflichten, aber auch dieselben Rechte. Dass unsere Forderungen berechtigt sind, beweisen die Reichstagsverhandlungen, in denen der Abg. Weiss den nicht wohlwollenden Ausführungen des Herrn von Kardorff energisch entgegentrat und in denen sich der Cultusminister so wohlwollend für die Lehrer aussprach. Welches ist der Grund gewesen, dass man dem Lehrer eine solche Ausnahmestellung zugewiesen hat? Man fürchtet, dass mancher Lehrer, wenn er ein Jahr gedient hat, nicht zurückkehrt, sondern bei der Fahne bleibt, weil er so später eine einkömmlichere Stellung erlangen kann. Im weiteren weist nun der Redner auf die Schäden hin, die durch die jetzigen Dienstverhältnisse der Lehrer für sie, wie für die Schule entstehen.

Die Forderung des Lehrer, ihnen die Berechtigung zum Einjährigfreiwilligendienst zu geben, ist durchaus nicht übertrieben, namentlich, wenn man die Bildung eines Lehrers mit der Prüfungsordnung für die Einjährigfreiwilligen vergleicht. Man wird dann finden, dass im Seminar doch mehr verlangt wird. Die Sprachen werden vollständig durch die Pädagogik, Psychologie, Musik u. s. w. aufgewogen. Während der, der das Einjährigfreiwilligen-Examen macht, nur ein Wissen aufzuweisen hat, muss der

Seminarist nicht nur ein Wissen, sondern auch die Fähigkeit, den Stoff durch Unterricht weiter verbreiten zu können, zeigen. Es ist deshalb nothwendig, dass alle Landesvereine sich mit einer Eingabe an den Reichstag, Reichskanzler und an ihre Landesregierung wenden, ihnen die Berechtigung zum Einjährigfreiwilligen-Dienst zu geben. Nicht zu fordern sei, dass die Lehrer als Staatseinjährige dienen sollen, denn dann würde man zwei Classen von Einjährigen schaffen, also aus einer Ausnahme heraus und in die andere hineingerathen.

Der Correferent, Lehrer Jacob-Leipzig, der nun das Wort erhielt, erklärt, dass er mit den Ausführungen und Forderungen des Herrn Referenten übereinstimme und im folgenden nur einige Illustrationen und weitere Ausführungen geben wolle. Er führt aus, dass der Lehrermangel kein Grund sein darf, die Forderungen der Lehrer abzulehnen. In Sachsen ist kein Lehrermangel. Es warten hier noch 25—30% der jungen Lehrer auf Anstellung. Ebenso konnten in Gotha zwei junge Lehrer in ihrer Heimat keine Stelle erlangen. In Sachsen meldeten sich in diesem Jahre zum Lehrerberuf 880 junge Leute und nur 480 konnten Aufnahme finden. Ist in manchen Ländern noch Lehrermangel, so ist einzig und allein die schlechte Lage der Lehrer daran schuld.

In früherer Zeit wurden die Lehrer weniger zum Militärdienst herangezogen, und deshalb traten auch die Missstände weniger hervor. Jetzt aber werden die Lehrer bedeutend mehr zum Militärdienst herangezogen. In Sachsen sind von 350 Mann 213 eingestellt worden. In Zukunft wird der Procentsatz noch grösser werden. Das ist erklärlich, weil nur gesunde Leute ins Seminar genommen werden. Im weiteren spricht der Correferent noch über die Schäden, die die jetzige militärische Ausbildung der Lehrer in sich birgt und kommt dann zur Forderung der Berechtigung des Einjährigfreiwilligen-Dienstes. Er erklärt sich auch entschieden gegen jede Ausnahmestellung.

Der Redner befürwortet schliesslich folgende Thesen:

1. Die gegenwärtige militärische Ausbildung der deutschen Volksschullehrer ist ungenügend und geeignet, das Ansehen der Volksschullehrer zu schädigen und das Wohl der Volksschule nachtheilig zu beeinflussen. Es ist deshalb eine Neuordnung der Militärdienstpflicht der Volksschullehrer durchaus nothwendig.
2. Der Lehrer muss gleich den übrigen Staatsbürgern auch bezüglich seiner Militärdienstpflicht gleiche Rechte und Pflichten haben und tragen, auf Grund der Befähigung für das Schulamt aber berechtigt sein, einjährig-freiwillig dienen zu dürfen.
3. Es möge den Schulamtscandidaten auf sechs Jahre (vom Jahre der Gleichberechtigung der Seminare mit den anderen höheren Lehranstalten gerechnet) das Recht der Alternative zwischen dem Einjährigfreiwilligen-Dienste und der bisher bestehenden kürzeren Dienstzeit gewährt werden.
4. Nach Ablauf dieser Übergangszeit fallen alle Ausnahmebestimmungen bezüglich des Militärdienstes der Volksschullehrer weg.

Schuldirector Thomas (Leipzig) berichtete hierauf über die Comeniusstiftung.

Die Tagesordnung war damit erschöpft.

Nachdem der Vorsitzende dem Könige, der Regierung und den städtischen Behörden für den freundlichen Empfang gedankt hatte und Hamburg als nächster Versammlungsort für Pfingsten 1896 bestimmt worden war, wurde mit einem dreifachen Hoch auf den Kaiser die Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung geschlossen.

(Nach der „Päd. Revue.“)

III.

Das pädagogische Vereinswesen in Österreich.

Zusammengestellt von Ferd. Frank.

Der deutsch-österreichische Lehrerbund umfasst 6 Landeslehrervereine (Böhmen, N.-Österreich, Mähren, O.-Österreich, Vorarlberg, Salzburg) und 39 Einzelvereine (21 aus Steiermark, 9 aus Schlesien, 6 aus Kärnten, 1 aus Tirol, 1 aus Krain und 1 aus der Bukowina) mit 12 959 Mitgliedern.

Seit der letzten Abgeordnetenversammlung, welche am 1. November 1893 in Wien stattfand, wurden 10 Sitzungen des Bundesausschusses und die V. Vollversammlung am 23., 24. und 25. Juli 1894 in Innsbruck abgehalten.

Die Hauptaufgabe des Bundesausschusses war die Vorbereitung der V. Vollversammlung.

Ausserdem hat er sich mit folgenden Gegenständen befasst:

1. Bezüglich der Frage des Bundesorganes hat der Bundesausschuss die Vorschläge Jordans und Niemetz' an die Zweigvereine geleitet und die Gutachten von 21 Vereinen erhalten, welche die Grundlage zur weiteren Behandlung dieses Gegenstandes bilden.

2. Die Eingabe an das Unterrichts-Ministerium bezüglich der in Linz aufgestellten Forderungen, welche auf administrativem Wege erreichbar sind, wurde überreicht.

3. Bezüglich der Frage des Organisationsstatutes für Bürgerschulen wurde in der Abgeordnetenversammlung am 23. Juli 1894 in Innsbruck beschlossen, die bereits am 1. November 1893 in ihren Grundzügen fertig gestellte Denkschrift dem Unterrichts-Ministerium zu überreichen.

Dr. Heinrich Steger, Hof- und Gerichtsadvocat in Wien, hat sich in hochherziger Weise bereit erklärt, den Mitgliedern des deutsch-österr. Lehrerbundes in allen auf den Beruf bezüglichen Fragen unentgeltlich Rechtsbeistand zu leisten und hat dies auch bereits in mehr als 40 Fällen gethan.

Die vom deutsch-österr. Lehrerbunde ins Leben gerufene Hasnerstiftung weist einschliesslich des vom Wiener Gemeinderathe anlässlich der Feier des fünfundzwanzigjährigen Bestandes des Reichsvolksschulgesetzes derselben zugewendeten Betrages von 1000 fl. ein Vermögen von 2226 fl. 31 kr. aus.

Die V. Vollversammlung in Innsbruck hatte nebst den geschäftsordnungsmässigen Thätigkeits- und Rechenschaftsberichten folgende Tagesordnung zu erledigen:

1. Die Bestrebungen der Neuzeit auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes; Berichterstatter Herr Gustav Hrdlicska in Wien.

2. Sind unsere Lehrpläne einer Reform bedürftig? Berichterstatter Herr Lucas Ostheimer in Innsbruck. (Siehe Thesen.)

3. Die natürliche Methode des Rechenunterrichtes, Ref. Herr J. Fitzga in Baden.

4. Was kann die Schule thun, um die Kinder sehr armer Eltern auch materiell zu unterstützen? Berichterstatter Herr Karl Hilber in Traiskirchen.

5. Die rechtliche Stellung des Lehrers als Amtsperson. Berichterstatter Herr Alois Mikusch in Wien.

Es wurde beschlossen, den Vortrag Ostheimers an die Zweigvereine des Bundes zu leiten und auf die Äusserungen derselben die weiteren Verhandlungen durch den Bundesausschuss einzuleiten.

Im Anschlusse an den Bericht Hilbers wurde folgende Erklärung angenommen:

Die Versammlung erklärt es als wünschenswert, dass jeder Lehrer aus Gründen der Menschenfreundlichkeit, sowie aus erziehlichen und anderen Gründen nach Kräften bestrebt sei, den armen Kindern eine materielle Unterstützung der einen oder anderen Art zuzuwenden. Falls dies durch Schaffung von Wohlthätigkeitsvereinen und freiwilligen Gaben unmöglich ist, soll die Ortsschulbehörde dazu herangezogen werden.

Bei Behandlung des Gegenstandes „Rechtliche Stellung des Lehrers als Amtsperson" wurden folgende Beschlüsse gefasst:

a) Die V. Vollversammlung des deutsch-österr. Lehrerbundes beauftragt den Bundesausschuss, noch vor der nächsten Herbstsession an das Abgeordnetenhaus eine Petition zu richten, in welcher dasselbe gebeten wird, bei der bevorstehenden Berathung des neuen Strafgesetzes auf die besonderen Verhältnisse der öffentlichen Volks- und Bürgerschulen, wie solche durch die Reichs- und Landesschulgesetze geschaffen wurden, gebürend Rücksicht zu nehmen und denselben durch Einfügung eines Paragraphen, eventuell durch die Erweiterung des §. 122 des neuen Strafgesetzes in der Art Rechnung zu tragen, dass Schule und Lehrer in demselben besonders genannt werden. (Diese Eingabe wurde durch den Abgeordneten Dr. Marchet am 25. October 1894 im Reichsrathe überreicht.)

b) Um auch für die Dauer des derzeit noch bestehenden Strafgesetzes den Lehrern den nothwendigen Rechtsschutz als Amtsperson zu erwirken, wurde der Bundesausschuss beauftragt, eine Eingabe an das Justizministerium zu richten, in der die Bitte ausgesprochen wird, dasselbe wolle durch eine Verordnung an die richterlichen Behörden im Sinne des §. 48 des Reichsvolksschulgesetzes anordnen, dass der Lehrer an den öffentlichen Volks- und Bürgerschulen jenen Personen beizuzählen sei, welche den Schutz der §§. 68, 312 und 314 des Strafgesetzes vom Jahre 1852 geniessen. (Auch diese Eingabe wurde bereits eingereicht.)

In den Bundesausschuss wurden für die folgenden zwei Jahre gewählt: Anton Katschinka, Wien zum Obmanne und die Ausschussmitglieder Michael Binstorfer (Wien), Christian Jessen (Wien), Gottfried Herbe (Wien), Gustav Hrdlicska (Wien), Johann Holczabek (Wien), Josef Niemetz (Linz), Josef Pirnos (Brünn), Alois Mikusch (Wien), Karl Hilber (Traiskirchen), Eduard Jordan (Wien), Paul Simmerle (Salzburg) und Heinrich Schulig (Jägerndorf, Schlesien).

Zu Ersatzmännern wurden gewählt: Konrad Süssmayer, Oskar Staudigl, Heinrich Jung, Friedrich Strobl und Rudolf Petzel, sämmtliche in Wien.

Die Herren M. Zens und Fr. Rudolf hatten eine Wiederwahl entschiedenst abgelehnt.

Am zweiten Verhandlungstage der Vollversammlung (25. Juli 1894) fand eine Nebenversammlung statt, in welcher Herr J. Schamanek (Wien) über die Behandlung und Verwendung der Hölzelschen Wandbilder für den fremdsprachigen Unterricht einen Vortrag hielt; es wurde folgende Erklärung beschlossen:

„Die Theilnehmer an der V. Hauptversammlung des deutsch-österr. Lehrerbundes in Innsbruck finden in den bis jetzt erschienenen Hölzelschen Wandbildern (I. Der Frühling, II. Der Sommer, III. Der Herbst, IV. Der Winter, V. Der Bauernhof, VI. Der Wald, VII. Das Gebirge und VIII. Die Stadt) wegen der grossen Mannigfaltigkeit des Sprechstoffes ein ausgezeichnetes Lehrmittel (Hilfsmittel) zur Erlernung und Belebung des fremdsprachlichen Unterrichtes und können dasselbe darum allen Anstalten, an denen ausser der Muttersprache noch die Anfänge einer anderen Sprache gelehrt werden, zur schnelleren Aneignung und gründlicheren Erlernung dieser umsomehr empfehlen, als ausser den grossen Wandbildern (140 : 93 cm, à fl. 2·50) auch eine billige, photographisch verkleinerte Farbendruck-Ausgabe (29 : 19 cm, à 10 kr. für die Hand der Schüler erschienen ist.“ Gottfried Herbe, Berichterstatter.

Niederösterreichischer Landeslehrerverein (Bundesverein) 1893—1894. 24. Vereinsjahr. 37 Zweigvereine und Clubs, 2800 Einzelmitglieder 1 Ehrenmitglied (A. Ch. Jessen). Leitungsmitglieder: G. Ernst, Obmann; G. Dittrich und Ed. Jordan, Obmann-Stellvertreter; Alois Mikusch, Josef Grossmann, W. R. Kühn, Schriftführer; Ig. Grossschopf, Cassier; Em. Fitzga und K. Huber, Rechnungsführer. Im 24. Vereinsjahre fanden acht Leitungssitzungen, eine Abgeordneten- und eine Hauptversammlung statt. Anlässlich der Gedenkfeier des fünfundzwanzigjährigen Bestehens des Reichsvolksschulgesetzes hielt der Obmann des Landeslehrervereines über Ersuchen zahlreicher Zweigvereine die Festrede in den Festversammlungen derselben und wurde aus diesem Anlasse wegen seiner hervorragenden Verdienste um die n.-österr. Schul- und Lehrerinteressen seitens dieser Vereine zum Ehrenmitgliede ernannt und ihm künstlerisch ausgeführte Adressen überreicht. In den Leitungssitzungen wurden folgende Angelegenheiten mehr oder minder eingehend berathen: Gehaltsangelegenheit: Gleiche Grundgehalte, Quartiergelder, Localzulagen u. s. w.; Gutachten der Bezirksschulräthe, Theilnahme der Ortsschulräthe und Bezirksschulräthe der n.-öster. Dorf-, Markt- und Stadtgemeinden an dem Zustandekommen des Dotationsgesetzes, Wahl von Lehrern in die Land- und Reichsvertretung, Nutzniessungen von Grundstücken, Wegen, Taggelder für die Theilnehmer an den Bezirks- und Landeslehrerconferenzen, Reform der Lehrpläne, Lage der Industrielehrerinnen, Organ des deutsch-österr. Lehrerbundes. Nachruf an Franz Mair, den geistigen Urheber der Lehrerbewegung in Wien und Österreich und an Joh. Wawrzyk, den unerschrockenen Verfechter der Rechte und der Freiheit der Schule und Lehrer. Abgeordnetenversammlung am 16. Juli 1894 in Oberhollabrunn: Bericht des Schriftleiters der „Ö.-Sch.-Z.“ K. Huber und des Verwalters derselben Ig. Grossschopf. Wiederwahl derselben. Vorschlag zur Wahl von Abgeordneten in den deutsch-österr. Lehrerbund. N.-österr. Lehrerschematismus. Bezug billiger Kartenwerke. Vertreter aus dem Lehrerstande im Landtage und Reichsrathe. Hauptversammlung am 17. Juli in O.-Hollabrunn: Ernst: Gedenkrede anlässlich des fünfundzwanzigjährigen Bestandes des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869. Rechtsschutz des Lehrers als Amtsperson. Eine diesbezügliche Eingabe an das h. k. k. Justizministerium bei dem deutsch-österr. Lehrerbund wurde beantragt. Referent Oberlehrer Zellner-Jetzelsdorf. Hebung des Schulbesuches. R. Gutlederer, OL. Altenmarkt. Nebenversammlungen:

Handfertigkeitsunterricht, natürliche Methode des Rechenunterrichtes von Fitzga; Herstellung von Trockenapparaten; die Bestrebungen des Lehrerhausvereines. Das Organ des Vereines: „Ö. Schulzeitung" zählt 1600 Abnehmer, zumeist Volks- und Bürgerschulen in Österreich u. d. Enns. A. Mikusch.

Wiener pädagogische Gesellschaft. 20 Vereinsjahr. Hauptpunkt der Tagesordnung: 213. Plenarversammlung (Generalversammlung) am 14. October 1893: Rechenschaftsbericht. Neuwahl des Ausschusses. Das Experiment im naturgeschichtlichen Unterrichte (F. Zoder). — 214 Plen.-Vers. am 4. November: Die französische Sprache in der österreichischen Bürgerschule (J. Schamanek). Debatte zu Zoders Vortrag. — 215. Plen.-Vers. am 13. Jänner 1894: Der logische Aufbau beim Unterrichte in der Elementar-Mathematik (Dr. A. J. Pick) Debatte zu Schamaneks Vortrag. — 216 Plen.-Vers. am 27. Jänner: Pestalozzi-Feier (Festrede F. Frank). — 217 Plen.-Vers. am 10. Februar: Das Gefühl (E. Siegert). Über Karten und Kartenlesen (E. Jordan). Debatte zu Jordans Referat. — 218. Plen.-Vers. am 3. März: Über sittliche Freiheit (V. Zwilling). Unterrichts-Einheiten im physikalischen Unterrichte der Volksschule (R. Aufreiter). Debatte zu Zwillings Vortrag. — 219. Plen.-Vers. am 17. März: Heilpädagogische Charakterbilder (S. Heller). Debatte zu Aufreiters Vortrag. — 220. Plen.-Vers. am 7. April: Vorlage des „Pädagogischen Jahrbuches 1893" (F. Frank). Über den gegenwärtigen Stand der Methodik des Geschichtsunterrichtes (D. Simon). Lichtbrechungsrinne von R. Neumann (Dr. V. Nietsch). Die natürliche Methode des Rechenunterrichtes von Em. Fitzga (R. Aufreiter). — 221. Plen.-Vers. am 5. Mai: Die Reformbestrebungen im Zeichenunterrichte (K. Kratochwil). Debatte zu Simons Vortrag. Debatte zu Aufreiters Referat. — Innerhalb der Gesellschaft wurde eine Section für astronomische Geographie gegründet. — Dem verstorbenen Bürgermeister von Wien, Dr. Prix, wird ein warmer Nachruf gehalten. — Der Verein nahm an der Veranstaltung der Gedenkfeier aus Anlass des fünfundzwanzigjährigen Bestandes des Reichsvolksschulgesetzes theil. — Danksagung dem hohen Landtage und dem Wiener Gemeinderathspräsidium für Subventionsbewilligung. — Der Verein zählt 211 Mitglieder (4 Ehrenmitglieder: Dr. Dittes, M. Binstorfer, Chr. Jessen, Dr. Pick). — Ausschuss: Vorsitzender M. Zens; Stellvertreter: Dr. Pick, F. Frank; Schriftführer: J. Schamanek, J. Krapfenbauer, V. Zwilling, K. Kratochwil; Cassier: K. Salava: Bibliothekare: E. Rybiczka, M. Baumann; Ausschüsse: A. Fischer, R. Aufreiter, Dr. Nietsch, A. Holzwarth, E. Jordan. — Bureau: VIII, Josefstädterstrasse 93.

Erster Wiener Lehrervein „Die Volksschule". 31. Vereinsjahr. Obmann: Konrad Süssmayer, O. St.: Anton Katschinka und Gottfried Herbe; Schriftführer: A. Zens, Sturm, Duchoslav; Zahlmeister: O Staudigl.

Vereinsorgan: „Die Volksschule" redigiert von Ant. Katschinka (V. Nikolsdorferstrasse 18), Wochenschrift, jährlich 4 fl. — 8 Ehrenmitglieder, 448 ordentliche und 4 ausserordentliche Mitglieder.

In der Generalversammlung am 25. Jänner 1894 referierte Herr G. Herbe über die Lehrerinnenfrage. In den Vollversammlungen wurden folgende Gegenstände behandelt:

Am 29. März 1893: Vorführung des Rechenapparates von Prinz; über Hölzels Anschauungsbilder, II. Serie (Referent Jordan).

Am 2. Mai: Dr. Stöger „Die materielle, rechtliche und sociale Stellung des Lehrerstandes".

Am 7. Juni: „Die Wiener Bezirkspläne“ (Referent A. Katschinka).

Am 14. December: Festfeier. (Prolog von Nurrer, Vorträge des Hofburgschauspielers und Ehrenmitgliedes Lewinsky.)

Am 13. Jänner 1894. Referate über das Planunternehmen, das Vereinsorgan und über die Jugendzeitung „Für die Jugend des Volkes“, welche vom Verein übernommen wurde.

Am 12. December: Die Pensionsfrage (Referent A. Katschinka).

Ausserdem fanden im abgelaufenen Vereinsjahre 31 Ausschuss- und monatlich je eine Präsidialsitzung statt. Der vom Verein herausgegebene Plan der Stadt Wien erschien in 13. Auflage, die Neubearbeitung der folgenden Auflagen hat Herr k. k. Oberbaurath Berger übernommen.

Der Verein leitete die nothwendigen Schritte ein, um die Vierteljahrhundertfeier des österr. R.-V.-G. würdig zu begehen. Dieselbe fand unter grosser Betheiligung in Weigls Etablissement im XII. Bezirke statt, Herr Jessen hielt die Festrede. Es sprachen ferner Stradtrath Dr. Huber und Reichsraths-Abgeordneter Wrabetz, endlich Director Binstorfer. Der „Schubertbund“ verschönerte das Fest durch seine glänzende Mitwirkung. — Im Auftrage des Ausschusses legte eine Deputation am 13. Mai am Grabe Hasners in Ischl einen prachtvollen Kranz nieder. Leider musste das Vereinsorgan „Die Volksschule“ wegen zu geringer Abnahme mit einem Deficit von ca. 400 fl. den letzten Jahrgang abschliessen. Zur nachhaltigen Förderung der vom Verein übernommenen Jugendzeitschrift „Für die Jugend des Volkes“ wurde ein eigener Verlagsausschuss eingesetzt, an dessen Spitze Herr G. Herbe steht.

Verein „Bürgerschule“ in Wien. Derselbe zählte im Vereinsjahre 1894 rund 320 Mitglieder. Als Vorsitzender wurde zum vierten Male Herr Bürgerschuldirector Theodor Scholz gewählt, als Stellvertreter fungierte Herr Bürgerschullehrer Andreas Mayer. Im abgelaufenen Vereinsjahre wurden 6 Ausschuss-Sitzungen und 5 Vollversammlungen abgehalten. In der Versammlung vom 17. Februar referierte Herr Bürgerschullehrer Rudolf Aufreiter „Über die an Bürgerschulen im Gebrauche stehenden Lehrbücher aus der Physik“ Dieses sehr beifällig aufgenommene Referat wurde in den Nummern 6, 7 und 8 der Vereinszeitschrift „Die Bürgerschule“ vollinhaltlich veröffentlicht

Der Verein „Bürgerschule“ hat durch seinen Vorsitzenden eine allgemeine Bürgerschullehrerversammlung einberufen. Dieselbe fand am 7. April d. J. statt, und es wurde in dieser Versammlung den bisherigen Vertretern der Lehrerschaft im Bezirksschulrathe der Dank ausgesprochen; ferner wurden als Candidaten nominiert die Herren: A. Mayer, A. Stift und M. Zens.

In der am 28. April abgehaltenen Vollversammlung stand auf der Tagesordnung der Vortrag des Herrn Dr. Franz Hicke, Ingenieur bei Siemens & Halske über die neuesten Fortschritte auf dem Gebiete elektrischer Kraftübertragung. Über Antrag des Herrn Bürgerschullehrers P. Unterkofler wurde die Gründung eines „Reichsbürgerschulbundes“ beschlossen.

In der am 16. Juni abgehaltenen Vollversammlung referierte Herr Cl. Katschitschnig über die Gründung eines „Allgemeinen österr. Reichsbürgerschulbundes“ und stellte das Actionsprogramm auf, welches in der Zeitschrift „Die Bürgerschule“ veröffentlicht wurde.

Am 20. October referierte Herr Bürgerschullehrer Cl. Katschitschnig über das im Wiener Bezirksschulrathe zur Berathung gelangende „Disciplinargesetz für die an den Wiener Volks- und Bürgerschulen angestellten Lehrpersonen“. An der lebhaften Debatte

betheiligte sich auch der als Gast erschienene Herr Bürgerschuldirector M. Zens, welcher das Disciplinargesetz eingehend besprach.

Der Verein entsandte seine Delegierten in die am 20. November d. J. abgehaltene constituierende Versammlung des „Reichsbürgerschulbundes" und zu den vorberathenden Versammlungen für die Aufstellung eines „neuen Pensionsnormales" für die Wiener Lehrerschaft. Am 8. December d. J. fand zum Zwecke der Genehmigung des „neuen Pensionsnormales" eine „allgemeine Wiener Lehrerversammlung" statt, welcher der Vorsitzende des Vereins „Bürgerschule" präsidierte.

Der Verein „Bürgerschule" gab wie im Vorjahre einen von Herrn Bürgerschullehrer Josef Brunner redigierten „Bürgerschulkalender" (14. Jahrgang) nebst Schematismus der österr. Bürgerschulen und die Zeitschrift „Die Bürgerschule" (Redacteur Bürgerschullehrer E. Brandeis), 19. Jahrgang, heraus. Diese pädagogisch-didaktische Zeitschrift geht mit Ende dieses Jahres in das Eigenthum des „allgem. österr. Reichsbürgerschulbundes" über.

Wien, am 25. December 1894. Theodor Scholz, Vorsitzender.

Der Verein der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich. Sitz: Wien, I. Wipplingerstrasse 8. 25. Vereinsjahr.

Dankeskundgebung an die bisherige, langjährige Präsidentin des Vereines Frau Louise von Stahl-Almási. Das Präsidium hat in huldvoller Weise Frau Baronin Gudenus-Colloredo-Mannsfeld in Wien übernommen.

Vicepräsidentin der I. (pädagogischen) Section pr. Schulleiterin Frl. Marie Schwarz, Vicepräsidentin der II. (wirtschaftlichen) Section Freiin Eleonore von Chertek. Der Verein hielt 21 Ausschusssitzungen, eine Generalversammlung und fünf Plenarsitzungen ab und veranstaltete am 25. April 1894 eine Festversammlung zur Feier des fünfundzwanzigjährigen Bestandes des österr. Reichsvolksschulgesetzes, wobei Frl. Marie Schwarz die Festrede hielt. In den Versammlungen sprachen u. a. Frl. Caroline Blondein „Über Hauswirtschaftsschulen in Deutschland" (als Ergebnis einer diesbezüglichen Studienreise), und Dr. Ludw. Karell „Über Frauenarbeit". Petition an den n.-österr. Landtag um Gleichstellung der Gehalte männlicher und weiblicher Lehrkräfte, Trauerkundgebung anlässlich des Ablebens des Wiener Bürgermeisters Dr. J. N. Prix. Veranstaltung von Turncursen. Der Verein erhielt im letzten Vereinsjahre an Subventionen und Spenden 2368 fl. und wies ein Vereinsvermögen von 25419·84 fl. aus. Die Kosten für das „Heim" des Vereines beliefen sich auf 11855.48 fl., für Stipendien wurden 200 fl. ausgegeben. Vermögensumsatz 18091·85 fl.

Verein für Kindergärten und Kinderbewahranstalten in Österreich. 16. Vereinsjahr. 57. Vollversammlung am 28. October 1893, in welcher viele Mitglieder des deutsch-mährischen Fröbelvereines in Brünn theilnahmen: Das Kind in der Poesie (Fachlehrerin Frl. Itha Peel aus Brünn). Die Ausbildung der Kindergärtnerinnen (Herr Bezirksschulinspector Al. Fellner). Die Disciplin im Kindergarten (Kindergärtnerin Frl. Henr. Beranek). — 58. Vollversammlung (15. Hauptversammlung) am 20. Jänner 1894: Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend (Josef Kraft). — 59. Vollversammlung am 21. April 1894: Der Kindergarten in den vereinigten Staaten (Ottilie Bondy). Vorlagen für Kindergärten, Kinderbewahranstalten, sowie für den Gebrauch in Familien von Geza Döwötör und D. Kozna (M. Herzfeld). — 60. Vollversammlung am 9. Juni 1894: Wechselbeziehung und Wechselwirkung zwischen Körper und Geist vom erziehlichen Standpunkte (J. Kopetzky). — Besichtigung des Schwechater Volks-

kindergartens (20. Juni 1894). — 61. Vollversammlung am 24. November 1894: Bericht über die Versammlung des deutschen Fröbel-Verbandes in Speyer (Jos. Kraft). —

Der Verein hat neuerlich eine Petition an den hohen n.-österr. Landtag um Regelung der rechtlichen Verhältnisse der an öffentlichen Kindergärten in N.-Österreich wirkenden Kindergärtnerinnen gerichtet und ein Memorandum über denselben Gegenstand dem hohen n.-österr. Landesausschuss überreicht. (Siehe Thesen) — Auch das von dem Vereine ausgearbeitete Erzählbuch wurde in diesem Vereinsjahre der Öffentlichkeit übergeben.

Bei der vom Verein unterhaltenen Stellenvermittlung wurden 442 freie Stellen angemeldet und 203 besetzt.

Der Verein zählt 19 Ehrenmitglieder, wovon Frau Ottilie Bondy in diesem Jahre neu ernannt ist, und 479 wirkliche Mitglieder. Das Vereinsvermögen beläuft sich auf 3000 fl. Notenrente und 2211·22 fl. Bargeld.

Die Vereinsleitung besteht aus folgenden Personen: Vorsitzender J. Kraft; Stellvertreterin: M. Herzfeld; Schriftführer: Jos. Kugler und M. Schmidt; Casseverwalterin: Wlad. Zakrzewska; Rechnungsführer: F. Hofer; Ausschüsse: Henr. Beranek, M. Haas, E. Klausberger, J. Klausberger, F. Raschka, L. v. Wieser. — Vereinsorgan: „Zeitschrift für das Kindergartenwesen" (monatlich eine Nummer, ganzjährig 2 fl., für Vereinsmitglieder unentgeltlich; Schriftleiter J. Kraft). — Sitzdes Vereines: Wien, VII. Stiftgasse 35.

Der oberösterreichische Lehrerverein zählt gegenwärtig 1 144 Mitglieder (gegen 1042 im Vorjahre), welche sich auf 43 Zweigvereine vertheilen. —

Die letzte Generalversammlung fand am 8. und 9. October 1894 zu Wels statt.

Der wichtigste Gegenstand der Tagesordnung war auch diesmal „die Gehaltsregulierung".

Die Versammlung beschloss, ein Memorandum an den Landesausschuss zu überreichen mit der Bitte um endliche Einberufung einer Enquête, zu welcher auch Mitglieder des Lehrervereines beigezogen werden, behufs Einführung eines Personalclassensystems und entsprechender Gehaltserhöhung.

Ferners erstattet der Delegierte des Lehrervereines beim achten internationalen Congress für Hygiene und Demographie in Budapest, Herr Brasch, einen eingehenden Bericht über die dort gemachten Wahrnehmungen.

In wirtschaftlicher Hinsicht hat der Verein wieder weitere Fortschritte zu verzeichnen. Der Hilfsfond, welcher seit acht Jahren besteht, hat bereits die Höhe von 10.000 fl. überschritten, so dass dessen ganzer Zinsenertrag zur Unterstützung hilfsbedürftiger Collegen, sowie deren Witwen und Waisen verwendet werden kann. Auch soll ein Theil für Stipendien verwendet werden. — Der Lehrerkalender mit Schematismus, dessen neunter Jahrgang im September l. J. zur Ausgabe gelangte, erweitert von Jahr zu Jahr seinen Abnehmerkreis. Der Central-Ausschuss hat auch die Herausgabe von Jugendschriften beschlossen. Zur Mitarbeiterschaft werden alle deutschen Lehrer Österreichs und Deutschlands eingeladen werden. (Die Arbeiten werden honoriert.)

In den Central-Ausschuss wurden gewählt: Franz Schmidbauer zum Vorstand, dann Aichberger, Deubler, Flir, Holzhaider, Niemetz, Messmer, Strauss, Weinzierl.

Das Vereinsorgan: „Zeitschrift des oberösterreichischen Lehrervereines", welches die Vereinsmitglieder unentgeltlich erhalten, erscheint monatlich dreimal in der Stärke von je einem Bogen und kostet für Nichtmitglieder 3 fl. jährlich. Redacteur: J. Niemetz.

In einer Nebenversammlung wurde die Gründung eines Lehrerhausvereines beschlossen. Der Statutenentwurf ist bereits der k. k. Statthalterei überreicht worden.

Steiermärkischer Lehrerbund. 23. Vereinsjahr, 40 Zweigvereine mit 1200 Mitgliedern. Bundesausschuss: Gottlieb Stopper, Obmann; Ferd. Fellner, Stellvertreter; Weber Franz, Cassier; Söllner und Kasper, Schriftführer und 9 Ausschussmitglieder. Kaiser-Franz-Josef-Stiftung 3744 fl. 63 kr. An Zinsen wurden 160 fl. an 7 Witwen, 2 Waisen und an 2 kranke Lehrer vertheilt. Bundesversammlung wurde in diesem Jahre keine abgehalten. Eine rege Thätigkeit wurde sowohl vom Bundesausschusse als auch den Zweigvereinen in Angelegenheit einer Gehaltsregulierung entwickelt, zu welchem Zwecke der Bundesausschuss eine Denkschrift ausarbeitete, welche dem Landtag überreicht wurde, aber auch an alle Bezirksschulräthe, Bezirksvertretungen und an eine grosse Anzahl von Ortsschulräthen und Gemeinden mit der Bitte um Unterstützung übergeben wurde. Zahlreiche Petitionen wurden auch von diesen Corporationen dem Landtage überreicht und hatten zur Folge, dass entsprechend dem in der Denkschrift ausgesprochenen Ersuchen vom Landesausschusse eine Enquête behufs Erstattung von Vorschlägen für den Landtag einberufen wurde, welcher Enquête ausser Landtagsabgeordneten und Mitgliedern des Landesschulrathes auch 2 Bezirksschulinspectoren und 4 Abgeordnete des Lehrerbundes angehörten. Zur Feier des fünfundzwanzigjährigen Bestehens der Reichsvolksschulgesetze wurden von den meisten Zweigvereinen Festversammlungen abgehalten.

Der **Kärntner Lehrerbund** zählt gegenwärtig 430 Mitglieder, die sich insgesammt aus den 670 Lehrpersonen des Landes recrutieren. — Der Bund zerfällt in 23 Zweigvereine. Die Leitung des Bundes besorgt der engere und weitere Ausschuss; ersterer wird von der Hauptversammlung gewählt und besteht aus 10 Mitgliedern, letzerer wird durch das Hinzutreten der Zweigvereinsobmänner gebildet. —

Der Bund veranstaltete im abgelaufenen Jahre eine Hauptversammlung, drei Sitzungen des weiteren und vier Sitzungen des engeren Ausschusses, sowie eine Festversammlung aus Anlass des fünfundzwanzigjährigen Bestehens des Reichsvolksschulgesetzes. Gegenstände der Verhandlungen waren in dem abgelaufenen Vereinsjahre fast ausschliesslich Existenzfragen. Erreicht wurde damit vorläufig die Einberufung einer Enquête zur Berathung des Personalclassensystems, so wie die für die nächste Landtagssaison in Aussicht gestellte Regelung unserer Bezüge. — Von den Zweigvereinen wurden circa 60 Versammlungen abgehalten, wobei fast ausschliesslich Gegenstände pädagogisch-didaktischer Natur erörtert wurden. — Im abgelaufenen Vereinsjahre trat auch die Lehrer-Hilfscasse, welche vom Bunde ins Leben gerufen wurde, in Action. Als Vereinsorgan dient dem Bunde das „Kärntner Schulblatt“, welches von ihm herausgegeben und von seinem Mitgliede, Bürgerschullehrer M. Drumel, redigiert wird.

Obmann des Krt. Lbd. ist gegenwärtig Herr Oberlehrer Frz. Ruckgaber in Maria-Saal.

Krainischer Lehrerverein. 22. Vereinsjahr 1893—94. Sitz des Vereines: Laibach. Obmann: Oberlehrer Joh. Benda. Der Verein gibt heraus: Laibacher Monatsschrift, Preis jährlich 2 fl. Hauptversammlung am 21. Jänner zu Laibach. Die Vorträge in den Vereinsversammlungen umfassten folgende Gegenstände: Thums Zifferblatt (Benda). Vorschläge zur Verbesserung des elementaren Geschichtsunterrichtes von Rusch (Buchbesprechung von Wallner). Die Kern'schen Verbesserungsvorschläge auf dem Gebiete der deutschen Satzlehre (Stockmair). Besondere Erwähnung verdient die glänzend ver-

laufene Jubiläumsfeier des Reichsvolksschulgesetzes am 16. Mai, bei welcher k. k. Bez.-Schulinspector Prof. J. Wallner die Festrede hielt. — Der Verein ist thätig für die Verbreitung von „Österreichs deutsche Jugend" so wie des vom deutschen Landeslehrerverein in Böhmen herausgegebenen Lehrerkalenders.

„Slovenischer Lehrerverein in Laibach" („Slovensko učiteljsko društvo v Ljubljani") 1893—94. 116 Mitglieder. Obmann des Vereines: Andreas Žumer, Oberlehrer und k. k. Bez.-Schulinspector. Vereinsorgan: „Učiteljski Tovariš" (34. Jahrgang, monatl. 2 Nummern. Preis jährl. 3 fl.) Redacteur: Jak. Dimnik, städt. Lehrer. In den Wintermonaten fanden Vereinsabende statt, an welchen pädagogische und literarische (deutsche und slavische) Erscheinungen besprochen wurden. Der Ausschuss stellte die Statuten für ein Lehrerconvict in Laibach zusammen, welche von der Landesregierung bereits genehmigt wurden, auch wurden schon Geldsammlungen für diesen Zweck veranstaltet. Generalversammlung am 28. December.

Der deutsche Landeslehrerverein in Tirol zählte im abgelaufenen Vereinsjahr 77 ordentliche und 161 ausserordentliche Mitglieder. Obmann: Jos. Murschetz, A. Lauser, Schriftführer; Fr. Bachlechner, Cassier. Schmidhuber, Ascher, Bargehr, Engensteiner, Tomasini, Nicolussi und Kurz, Ausschussmitglieder. Einnahmen: 113·95 fl., Ausgaben 9·23 fl., Vereinsvermögen: 960 fl. Ausser mehreren Besprechungen über Lehrmittel hielt der Verein am 19. Mai eine ordentliche Hauptversammlung in Innsbruck ab, die Jubiläumsrede zu Ehren des fünfundzwanzigjährigen Bestandes des Reichsvolksschulgesetzes hielt Jos. Murschetz.

Lehrerverein des Landes Vorarlberg. Obmann: B.-L. Peter Winkel in Bregenz. Stand der Mitglieder 567, einschliesslich der passiven. Die Aussichten in die Zukunft sind für den Verein keine besonders rosigen, da die durch Tod und Alter in die Lehrerschaft gerissenen Lücken meistens durch Leute aus dem kath. Privatlehrseminar in Tisis ausgefüllt werden.

Verhandlungsgegenstände waren: Die Feier des fünfundzwanzigjährigen Bestandes des Reichsvolksschulgesetzes. Die gewerbliche Fortbildungsschule. Die Lectüre der Jugend. F. W. Wander.

Von den Beschlüssen ist der bedeutendste der, dem deutsch-österr. Lehrerbunde beizutreten. — Der Verein vertheilte an seine Mitglieder 103 Expl. der fr. päd. Blätter. — Das literarische Unternehmen: „Der junge Bürger", Schriftleiter J. Peter in Dornbirn, ist leider zu wenig verbreitet, namentlich in jenen Kreisen, für die er bestimmt ist, nämlich für Schüler der Fortbildungsschulen.

Deutscher Landeslehrerverein in Böhmen. 21. Vereinsjahr. Vereinsleitung: Obmann: Bürgerschuldirector F. Rudolf, Schriftführer: B. L. Reinhold Erben, Zahlmeister: J. Ölkrug, Verwalter der Hilfscassa: Oberlehrer K. Sywall, Schriftleiter des Vereinsorgans „Freie Schnlzeitung": Lehrer und Landtagsabgeordneter Friedr. Legler, Schriftleiter der Jugendzeitung „Österreichs deutsche Jugend" der Obmann F. Rudolf, Schriftleiter des Lehrerkalenders: Bürgerschullehrer Moritz Mautner-Gablonz und mehrere Ausschussmitglieder.

Mit grosser Befriedigung kann der deutsche Landeslehrerverein in Böhmen auch in diesem Jahre auf die zurückgelegte Vereinsperiode zurückblicken, denn dieselbe hat nicht nur auf materiellem Gebiete fortschreitende Erfolge, sondern auch durch die endlich erfolgte Gehaltsregulierung durch das neue Landesgesetz vom 13. Mai 1894 dem

überwiegend grossen Theile der Landeslehrerschaft die erwünschte Aufbesserung ihrer Bezüge gebracht. Und an diesem Erfolge nimmt der deutsche Landeslehrerverein durch das feste, einmüthige Zusammenhalten des Ausschusses und aller seiner Mitglieder, so wie die unermüdliche Thätigkeit und das rastlose, energische Wirken unseres wackeren Ausschussmitgliedes, des Landtagsabgeordneten Friedrich Legler, einen hervorragenden Antheil.

Der Verein zählt 76 Zweigvereine mit circa 5000 Mitgliedern und hielt seine diesjährige Delegiertenversammlung in Verbindung mit einer Festversammlung als „Gedächtnisfeier" des fünfundzwanzigjährigen Bestehens des Reichsvolksschulgesetzes am 14. Mai 1894 im Deutschen Hause zu Prag ab. Diese Festversammlung, an welcher der k. k. Statthaltereirath Matschego, die k. k. Landesschulinspectoren Dr. Tupetz und Dr. Muhr etc. theilnahmen, gestaltete sich durch eine zahlreiche Betheiligung der Lehrerschaft wie durch die von dem Bürgerschuldirector Konrad Moissl-Aussig gehaltene schwung- und gehaltvolle Festrede zu einer imposanten Kundgebung für unser freiheitliches Volksschulgesetz.

Der Delegiertenversammlung gieng eine Sitzung der neubegründeten „Bürgerschulsection" voraus, die von 33 an der Bürgerschule wirkenden Mitgliedern des weiteren Ausschusses bestand und in welcher zunächst Bürgerschuldirector J. Gertler, Warnsdorf, über die Aufgaben der „Bürgerschulsection" des Landeslehrervereines in eingehender Weise sprach und in kurzen Umrissen deren Arbeitsprogramm beleuchtete. Es wurde hierauf nach langer Debatte die Gründung der Bürgerschulsection zum Beschlusse erhoben, worauf noch B. Dir. W. Knorr-Grottau über das neue Gehaltsgesetz, dass durch die Schaffung von 4 Gehaltsclassen für Bürgerschulen, namentlich aber durch die 4., in welche 80% aller Bürgerschulen eingereiht werden, eine bedeutende Schädigung aller Bürgerschullehrer herbeigeführt wird, so wie B. Dir. Joh. Gangl-Gablonz über die Nothwendigkeit eines Organisationsstatutes für Bürgerschulen berichteten.

In der Sitzung des weiteren Ausschusses berichtete zunächst Friedrich Legler über das Inslebentreten des neuen Gehaltsgesetzes, das erst nach unendlichen Mühen zustande gekommen sei. Er könne dasselbe zwar nicht als „Mustergesetz" bezeichnen, doch dürfe auch nicht verschwiegen werden, dass es der grossen Mehrzahl der Lehrer Böhmens eine ganze Reihe sehr annehmbarer Vortheile gegenüber den jetzigen gesetzlichen Bestimmungen gewähre. Doch sind es namentlich zwei drückende Bestimmungen des Gesetzes, welche eine grosse Anzahl Lehrer schwer schädigt: es sei dies die 4. Gehaltsclasse der Bürgerschullehrer mit fl. 700 und der § 82, der die bereits auf Grund des früheren Gehaltsgesetzes angestellten Lehrer an den rechtlich zugesicherten Bezügen schmälert.

Diese Bestimmungen hätten eine grosse Enttäuschung und Unzufriedenheit unter den geschädigten Lehrern hervorgerufen, die beinahe einen Riss in der altbewährten Einigkeit der deutsch-böhmischen Lehrerschaft hervorgebracht hätte, der jedoch durch die Umsicht des Ausschusses und durch die Schaffung einer Bürgerschulsection hintangehalten wurde.

Aus den Berichten der Amtswalter entnehmen wir:

Das Vereinsorgan „Freie Schulzeitung" hat in seinem 20. Jahrgange eine noch grössere Abonnentenzahl erzielt und weist dermalen 2731 Abonnenten auf, eine Zahl, die wohl keine zweite österreichische Lehrerzeitung mehr erreicht.

Die „Hilfscassa" des Vereins weist Ende 1893 ein Vermögen von fl. 41.583·11 auf. Die Gesammteinnahmen der Hilfscassa betrugen fl. 52.397·95. Im Jahre 1893

wurden Darlehen an Mitglieder im Betrage von fl. 22.829·50, seit dem Bestande von fl. 90.367·81 gewährt; an nicht rückzahlbaren Unterstützungen wurden 1893 fl. 605, seit dem Bestande fl. 5110·60 bewilligt. Die Darlehnsrückstände betragen dermalen fl. 29.984·34.

Die Jugendzeitschrift „Österreichs deutsche Jugend" steht in ihrem 11. Jahrgange und hat abermals einen bedeutenden Aufschwung genommen. Die Abnehmerzahl hat sich namentlich in der Hauptstadt Wien, dann aber auch in anderen Kronländern beträchtlich vermehrt.

Der „Lehrerkalender" (11. Jahrgang) mit Schematismus hat dem Vereine den Reinertrag von fl. 1432·42 gebracht, ein Mindererertrag gegen frühere Jahre durch die grossen Kosten des billig abgegebenen Schematismus.

Das „Vaterländische Liederbuch" von E. Wagner und W. Sluke ist nunmehr fast in allen Bezirken Böhmens eingeführt und hat bereits einen namhaften Reingewinn der Hilfscassa eingetragen.

Das Vertragsverhältnis des Vereines mit dem österr. Beamtenvereine ist nach dem Berichte des Herrn Oberlehrers W. Just in B.-Leipa ein andauernd günstiges. Es bestehen 1324 Polizzen mit der Summe von fl. 1.407.000. An die Hilfscassa wurden an Abschlussprovisionen im Jahre 1893 fl. 1000, an den Zweigvereinsagenten fl. 255·20 erzielt. Vom 1. August 1893 bis 30. April 1894 wurden an Prämien fl. 37.576·31 eincassiert. Die Centralleitung des Beamtenvereines hat in entgegenkommendster Weise unsere Bestrebungen unterstützt und an 26 Unterstützungen im Betrage von fl. 460, 13 Curstipendien im Betrage von fl. 810·43, Lehrmittelbeiträge von fl. 1620, im ganzen fl. 2890 gewidmet.

Von dem Reinerträgnisse der literarischen Unternehmungen wurden der Hilfscassa fl. 5000, der Landeslehrervereinscassa fl. 1970, dem Studentenheimfonde fl. 1300, der Krankencassa fl. 300, der Diesterwegstiftung fl. 200, den Fonds der literarischen Unternehmungen fl. 3106·27, zusammen fl. 11.877·99 zugeführt. Das Gesammtvermögen des Vereines dürfte sich annähernd auf etwa fl. 90.000 belaufen.

Die Krankenunterstützungscassa (selbständiger Verein) weist ein Vermögen von fl. 3942·11 auf; an Unterstützungen wurden circa fl. 1000 ausbezahlt.

Die Studentenheime nehmen einen erfreulichen Aufschwung. Es wurden im Jahre 1894 zusammen mit fl. 1157 unterstützt die Heime in: Braunau, Komotau, Leipa, Leitmeritz, Prachatitz (Mädchenheim), Reichenberg, Teplitz, Trautenau. Dazu kommt noch ein neues Töchterheim in Prag.

Die Kaiser-Franz-Josef-Stiftung verabreichte für das Jahr 1893 an 54 Parteien Unterstützungsbeiträge von fl. 630, für das Jahr 1894 wurden an 56 Parteien fl. 625 verliehen.

Im October v. J. wurde auch der „Spar- und Vorschussverein" des deutschen Landeslehrervereins gegründet und Oberlehrer Parthe zum Obmann, Oberlehrer J. Richter zum Zahlmeister gewählt.

Nach Genehmigung der bereits vorgelegten Satzungen wird der neue Verein sofort seine Thätigkeit beginnen.

Der deutsche Landeslehrerverein hat daher auf seinen mächtigen, weitverzweigten und kraftvoll dastehenden Baum ein neues Reis aufgesetzt, das sich ebenfalls kräftig entwickeln möge zum Segen der deutsch-böhmischen Lehrerschaft, zur Ehre des Vereines.

J. Gertler.

Deutscher päd. Verein in Prag. Derselbe hielt im abgelaufenen Vereinsjahre (1893) 10 Ausschusssitzungen, 7 Vollversammlungen und die Generalversammlung ab. Der Verein zählte 2 Ehrenmitglieder, 20 stiftende und 198 ordentliche, zusammen 220 Mitglieder.

Obmann: Director Franz Mohaupt, corr. Mitglied der Wiener päd. Gesellschaft, O.-Stellv.: B.-L. Mich. Hauptvogel, Schriftführer: Franz Hauptmann und Math. Fischer, Zahlmeister: August Mallaj. Folgende Themen gelangten zur Behandlung: 11/3.93, „Was der Wald erzählt?“ (Nowotny). „Städte- und Landschaftsansichten“ (F. Erben). 22/4.93, „Die Durchführung der Schulcassen“ (F. Erben).

Erklärung: „Der d. päd. Verein in Prag spricht seine Überzeugung aus, dass die Durchführung der Schüler von einem Lehrer durch alle Classen einer Anstalt geeignet ist, die Erziehung, insbesondere die Gemüths- und Charakterbildung, sowie die Unterrichtszwecke der Schule in wirksamerer Weise zu fördern, als die so häufig geübte, mit dem Wechsel des Lehrers verbundene Classenvertheilung. Darum sollte nur aus zwingenden Gründen von dem Grundsatze der Durchführung abgegangen werden.“

17/6.93, „Schutzvorrichtungen der Pflanzen gegen den Verlust von Wasser“ (Prof. Friedr. Reinitzer). „Die Fibel von Reinelt“ (A. Hackel).

21/10.93, „Über den physiol. Einfluss des Turnens“ (Jul. Hausmann).

25/11.93, „Verlegung des Unterrichtsbeginnes von 8 auf 9 Uhr“ (F. Mohaupt). Der Verein sprach sich gegen eine derartige Verlegung aus.

30/12.93, „Das Erzgebirge in industrieller und touristischer Beziehung“ (Professor Aug. Weymann).

10/2.94, „Reformbewegung auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichtes“ (W. Srp).

Die Einnahmen betrugen 233·12 fl., die Ausgaben 259·11 fl. Cassastand 751·27 fl.

Der deutsch-mährische Lehrerbund schloss mit der zu Ostern d J. (1894) abgehaltenen Delegiertenversammlung sein elftes Bestandsjahr ab. Laut des Berichtes des Obmannstellvertreters Dir. Pirnos, der die diesj. Delegiertenversammlung leitete, zählte derselbe ca. 1450 Mitglieder, die sich auf 30 Zweigvereine vertheilen. Der Cassaabschluss ergab einen Vermögensstand von 560 fl. 34,5 kr. Einen Erfolg hat der Bund bezüglich seiner Mitwirkung bei der Gehaltsregulierung aufzuweisen. Der Landtag der Markgrafschaft Mähren war bisher einer gründlichen Regelung der Bezüge der mähr. Lehrerschaft trotz aller Bitten und Vorstellungen derselben beharrlich aus dem Wege gegangen. Die Regulierung des Einkommens der Lehrerschaft in den Nachbarländern Schlesien und Niederösterreich, sowie lehrerfreundliche Bethätigungen der Vertretungen anderer Kronländer veranlasste die deutsche Lehrerschaft des Landes Mähren, sich abermals, und diesmal sehr energisch, der Gehaltsfrage zu bemächtigen.

Die Delegierten-Vers. zu Ostern 1893 beschloss fast einhellig, den hohen Landtag zu bitten: das bisherige Ortsclassensystem bei der Gehaltsbemessung durch ein gerechteres Personalclassensystem zu verdrängen und zugleich die seit dem Jahre 1870 sich gleich gebliebenen Bezüge der Lehrer zeitgemäss aufzubessern. Bei der Durchführung des Auftrages der Delegierten-Versammlung wurden vom C.-A. diesmal alle gebotenen und brauchbaren Hilfsmittel in Anwendung gebracht: Massenpetitionen, eingeschickt von Lehrervereinen, Ortsschulräthen, Gemeindevertretungen und sonstigen Körperschaften, Vereinigung mit dem Ausschusse des čechisch-mähr. Landeslehrerverbandes zu gemeinsamer Action, Mithilfe der Tagespresse, endlich deputatives Vorsprechen bei

den Landtagsabgeordneten und den Mitgliedern des Landesschulrathes. Das Unternehmen des Central-Ausschusses war diesmal von wirklichem Erfolge gekrönt. Der Landtag des Jahres 1893 beschloss die Einführung des Personalclassensystems nach dem Muster des Erzherzogthums Österreich u. d. Enns und regulierte die Bezüge der Lehrpersonen ab 1. Jänner 1895 mit einem Mehraufwande von ca. 420.000 fl. Den Lehrern der Landgemeinden, namentlich den älteren der II. Gehaltsclasse, wird durch die Regulierung eine erhebliche Aufbesserung ihres Einkommens zutheil; die Lehrer der Städte aber sehen sich, wenn es auch nicht augenscheinlich ist, verkürzt und müssen hoffen, dass ein künftiger Landtag auch ihren berechtigten Wünschen Rechnung tragen werde. Mit der neuen Gehaltsregulierung bleibt der Name des wahrhaft lehrerfreundlichen Abgeordneten Dr. Karl Reissig aus Brünn dauernd verbunden. In Anerkennung seiner Verdienste überreichte ihm der Central-Ausschuss namens des Lehrerbundes eine Ehrenadresse.

Die Dr. Nowak-Hilfscasse wies Ostern 1894 ein Vermögen von 3217·63 fl. aus. Trotz der verhältnismässig geringen Mittel entfaltet sie doch, vorderhand allerdings nur durch Darreichung unverzinslicher Darlehen, eine segensreiche Thätigkeit. Die Verwaltung ist in Olmütz. Dieselbe bemüht sich eifrig, die Casse zu stärken und ihr immer neue Zuflüsse zu eröffnen. Von der Zeitschrift „Österr. deutsche Jugend“ in Reichenberg erhielt sie im Berichtsjahre 82·20 fl. als Gewinstantheil, eine Summe, die nur durch das Bemühen der Lehrer, welche für die Verbreitung der genannten Zeitschrift bedacht sind, erzielt worden ist.

Die Delegiertenversammlung des Jahres 1894 hat dem Central-Ausschusse einige Fragen zur Erwägung, beziehungsweise Durchführung übertragen, welche bezeugen, dass die deutsche Lehrerschaft Mährens nicht nur für die materielle Seite ihres Berufslebens Sinn und Interesse hat, sondern auch auf dem Wege des Ausbaues der Schule und der Hebung des Standes rüstig vorwärts schreitet. Diese Fragen, resp. Aufgaben, beziehen sich auf die Gründung eines Landes-Schulmuseums (1898, Regierungsjubiläum Sr. Majestät), die facultative Einführung des Handfertigkeitsunterrichtes an den mährischen Lehrerbildungsanstalten, die Änderung des gegenwärtig üblichen schriftlichen Disciplinarverfahrens, die Gründung einer Jugendbibliothek zugunsten der Dr. Nowak-Hilfscasse, die Erlangung eines Stellvertretungs-Gesetzes (Substitutions-Normales) die Vertretung der Lehrerschaft im Landtage, einige innere Schulangelegenheiten u. dergl.

Der Central-Ausschuss besteht gegenwästig aus folgenden Mitgliedern:

Theodor Michel, Obmann; Josef Pirnos (Brünn), Johann Kilian (Znaim) und Andreas Walter (Brünn) als Obmann-Stellvertreter; Josef Berka, Cassier; Franz Netopil, Albin Stepan und Hubert Winkler als Schriftführer; Ausschussmitglieder: Wenzel Smetana, Theodor Knaute (Olmütz), Josef Krämmer (Leipnik), Franz Nitsche (Sternberg); Ersatzmänner: Ignaz Czižek, Anton Schulack.

Die Leitung des Bundesorganes „Deutscher Lehrerfreund“ monatlich 2 Nummern, per Jahr 2·50 fl. wurde auch auf weiteres den bisherigen Redacteuren Franz Böhm und Franz Netopil belassen. Franz Netopil, Schriftführer.

Der Brünner Lehrerverein hat sein 27. Vereinsjahr vollendet und zählte 3 Ehrenmitglieder und 165 Mitglieder. Er betrauerte am 29. Juli 1894 den Tod seines langjährigen Ehrenmitgliedes, des Bürgermeisters von Brünn, Gustav Winterholler. Vereinsausschuss: Obmann W. J. Smetana, O. St. Ign. Cžižek, Cassier C. Fiala, Schriftführer: F. Netopil, C. Schwarz und C. Cžižek, Ausschussmitglieder: Berka, Greger, Lischkutin,

A. Walter, Weithofer, L. Wlczek, Zdara. Die Einnahmen betrugen 806 fl., die Ausgaben 264·98 fl. Das Vereinsvermögen 594 fl.

Der Verein veranstaltete am 20. Mai eine Schulgesetzfeier, welcher u. a. die Spitzen der Behörden beiwohnten. Die Festrede hielt Herr Otto Schier. In den fünf Vollversammlungen wurden folgende Gegenstände behandelt; Am 10. März: „Über eine Reise nach Chicago" (Referent Ferd. Schmiedhofer), am 7. April: „Über das Schulwesen in Amerika" (derselbe), am 13. October: „Die Grundbegriffe der Meteorologie" von W. Schenk, am 17. November: „Hans Sachs" von Professor Matzura, 1. December: Hochschulprofessor A. Makowsky „Aus dem Lande der Pyramiden".

Der Verein berieth ferner über die Schaffung eines Pensionsnormales und über die Einrechnung der provisorischen Dienstjahre in die anrechenbare Dienstzeit. Er gab einen „Brünner Heimatatlas", bearbeitet von Rothaug und Netopil, heraus und unterhält einen Lesezirkel, der sich eines regen Besuches erfreut.

Die pädagogische Gesellschaft in Galizien (Towarzystwo Pedagogiczne w Galicyi) besteht seit dem Jahre 1868 und zählt gegenwärtig 66 Filialen und 140 pädagogische Zirkel mit 3224 Mitgliedern. Die Gesellschaft bezweckt die Interessen des Schulwesens zu wahren und zu fördern, den Lehrstand in materieller und intellectueller Hinsicht zu heben und durch Herausgabe von Schulbüchern, pädagogischen Werken und Jugendlectüre auf die Hebung des Schulwesens Einfluss zu nehmen.

Das Vereinsorgan der Gesellschaft ist die pädagogische Wochenschrift „Szkoła" (die Schule) 27. Jahrgang, Redacteur Mieczysław Baranowski; 1800 Abnehmer; Preis 4 fl. jährlich.

Der Central-Ausschuss hat seinen Sitz in Lemberg und zählt 21 Mitglieder. Obmann: Sr. Excellenz Fürst Georg Czartoryski, Obmann-Stellvertreter: vacat; Director: Lucian Tatomir; Cassier: Felix Parasiewicz; Schriftführer: Julius Fąfara; Director der Verlagsadministration: Ladislaus Krasucki.

Die Gesammtzahl der bis nun von der Gesellschaft herausgegebenen Werke: 300 in mehr als 600.000 Exemplaren.

Reservefond: 21.000 fl.

Im Vereinsjahre 1893 wurden an hilfsbedürftige Mitglieder 890 fl. vertheilt.

Lehrerhaus-Verein in Wien unter dem Protectorate des Herrn Dr. Raimund Grübl, Bürgermeisters von Wien. Obmann: Josef Eichler, 3/3, Beatrixgasse 28. Ausgabe von „Mittheilungen an die Mitglieder" und Herausgabe von Werken (Wiener Heimats-Atlas, Reliefkarte von Wien und von N.-Österreich, Schüler-Turnen, Handkatalog). Veranstaltung eines Vergnügungsabends und eines grossen Concerts zu Ehren Franz Mairs. Stand Ende December 1893: 3663 Mitglieder, Vereinsvermögen 55.482·15 fl. Gesammtumsatz der Wirtschaftsabtheilung: 249.371·88 fl. (An Rabatt wurden 15.019·31 fl. an die Mitglieder vertheilt, Reingewinn 4611·45 fl.) Einlagen in die Spar- und Darlehns-Casse 99.361 fl., Darlehen 144.406 fl., 5% Dividende.

Verein zur Gründung eines Curhauses für Lehrer und Lehrerinnen deutscher Nationalität in Karlsbad. 13. Vereinsjahr. Obmann: O.-L. Josef Lopata in Karlsbad. Nachruf an Herrn † Karl Zörkendörfer, Bürgermeister in Karlsbad, einen warmen Förderer des Vereines. Der Verein zählt (nach einem Berichte des Schriftführers R. Kutzer in der Generalversammlung vom 15. Juli 1894) 253 beitragende (— 43) 484 ständige (+ 29) Mitglieder und 19 Gründer (— 4) zusammen

756 Mitglieder. Es bestehen 9 Vereinsgruppen. (Obmann der Wiener Ortsgruppe: B.-D. Franz Pehm II. B.) Das Vereinsvermögen beträgt 11 186·45 fl. (+ 702·71 fl.) 38 Vereinsmitglieder beanspruchten die satzungsmässig gewährleisteten Begünstigungen. Dieselben kann jeder Interessent aus dem gedruckten Vereinsprogramme ersehen, welches die Leitung unentgeltlich übermittelt.

Deutscher Schulverein. Obmann: Dr. Moritz Weitlof. Vereinskanzlei: Wien I, Bräunergasse 9. — Die ordentliche Hauptversammlung fand zu Pfingsten in Olmütz statt. Die Gesammteinnahmen des Vereines betrugen im Jahre 1894 284 547·24 fl. gegen 239 577·14 im Jahre 1893, welche Hebung auf die erhöhte Thätigkeit der Ortsgruppen hinweist, was mit besonderer Befriedigung gegenüber der Erscheinungen in den letzten Jahren erfüllen muss. Die Ausgaben beliefen sich auf 253652·88 fl. gegen 245 178·76 fl. im Jahre 1892. Der Stand des reinen Vermögens betrug am 31. December 1893 469 595·23 fl. gegen 463 736·59 fl. im Vorjahre. Der Verein besass und unterhielt 1893 29 Schulen (— 2) mit 69 Classen (— 5) in 71 Abtheilungen (— 5). Hiervon entfallen auf Böhmen 17, auf Mähren 5, auf Schlesien 2, auf Galizien 1, auf Steiermark und Krain je 2 Schulen. Er besass ferner 44 Kindergärten mit 50 Abtheilungen (— 14). Subventioniert wurden 47 Schulen (+ 4) und 40 Kindergärten (+ 2), Religionsunterricht in 10 Fällen (+ 2), deutscher Sprachunterricht in 2, Industrialunterricht in 15 (+ 2), Fortbildungsunterricht in 4 (— 5), Musikunterricht in 6 Fällen (+ 5).

Der Verein besitzt 31 Schulhäuser (— 1) und 20 für Schulzwecke adaptierte Realitäten (+ 1), subventionierte 24 Schulbauten (+ 18), unterstützte 8 Büchereien und beschenkte 3 Schulen mit Einrichtungsgegenständen.

Lehr- und Lernmittel-Dotationen wurden in über 50, Lehrergehaltszulagen in 84 (+ 1), Ehrengaben und einmalige Remunerationen in 102 (+ 64) und Schulgeldvergütungen in 34 Fällen gewährt und anlässlich des Weihnachtsfestes an zahlreichen Vereinsschulen und an 35 öffentlichen Volksschulen Spenden an arme Schulkinder übermittelt.

PAEDAGOGISCHES JAHRBUCH

1895.

(DER PAEDAGOGISCHEN JAHRBÜCHER ACHTZEHNTER BAND.)

HERAUSGEGEBEN

VON DER

WIENER PAEDAGOGISCHEN GESELLSCHAFT.

REDIGIERT VON FERDINAND FRANK.



WIEN 1896.

MANZ'SCHE K. U. K. HOF-VERLAGS- UND UNIV.-BUCHHANDLUNG

(JULIUS KLINKHARDT & CO.)

I. KOHLMARKT 20.

Vorwort.

Mit dem vorliegenden Bande tritt die „Wiener pädagogische Gesellschaft" zum achtzehnten Male vor die Öffentlichkeit und bietet so Gelegenheit, einerseits einen Einblick zu gestatten in die Arbeiten und Verhandlungen des Vereines im abgelaufenen Vereinsjahre, anderseits einen Ausblick zu gewähren auf die Bestrebungen der wichtigeren pädagogischen Vereine und sonstigen pädagogischen Körperschaften in Österreich, soweit Thätigkeitsberichte derselben für das Jahrbuch zur Verfügung gestellt wurden.

Bezüglich der Stoffreihung lag auch diesmal kein Grund vor, von der altbewährten Anordnung abzuweichen. Zu bemerken wäre nur, dass die Debattenstoffe im vorliegenden Bande ziemlich vollständig aufgenommen erscheinen, um wenigstens einigermassen ein treues Bild über den Gang der Verhandlungen zu bieten.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass die „Wiener pädagogische Gesellschaft" zu Beginn des neuen Vereinsjahres den Verlust eines seiner edelsten und treuesten Mitarbeiter beklagte; es ist dies das Ehrenmitglied des Vereines Dr. Ad. Jos. Pick, welchen am 19. September 1895 unerwartet der Tod ereilte.

Seinem Andenken widmete die Gesellschaft einen Nachruf, vom Ausschusse gezeichnet, und eingeleitet durch eine kurze Charakteristik des Verewigten, aus der Feder des Herrn Universitäts-Professors Emil Szanto.

Auch heuer obliegt dem Vereine, jener Körperschaften dankbar

Erwähnung zu thun, welche durch Subventionen die Herausgabe und Fortführung des Unternehmens ermöglicht haben, und sie auch um ihre Unterstützung für die Zukunft zu ersuchen, es ist dies der hohe niederösterreichische Landtag, ferner die wohllöbliche Gemeindeverwaltung der k. k. Reichs-, Haupt- und Residenzstadt Wien.

So möge auch der vorliegende Band beitragen, den Sinn für eine rationelle Pflege der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften zu heben!

Möge er sich als Mittel erweisen für die geistige Anregung und Hebung des Lehrstandes, möge er dieselbe freundliche Aufnahme und Wertschätzung finden wie seine Vorgänger!

Wien, im December 1895.

Für die Redaction:

F. Frank.

Für den Ausschuss der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“:

M. Zens.

Inhalt

des achtzehnten Bandes des Pädagogischen Jahrbuches.

Vorträge.

Referate.

Anhang.

ÜBERSICHT

der wichtigeren Abhandlungen des Jahresberichtes 1877 und der Pädagogischen Jahrbücher 1878—1894.*)

I. Zur allgemeinen Pädagogik.

*) Der Jahresbericht ist durch J bezeichnet, der einzelne Band des Jahrbuches durch die römische Ziffer; auch ist die Seitenzahl angemerkt.

II. Zur speciellen Pädagogik.

III. Lehr- und Lernmittel (Recensionen).

IV. Zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes.

V. Zur Charakterisierung des gegenwärtigen Schulwesens.
(Zeitgeschichtliches.)

Redaction des Jahresberichtes 1877 und der Pädagogischen Jahrbücher von 1878 bis incl. 1887, dann 1889 und 1890 von **M. Zens**, 1888 von **K. Huber**, 1891 von **M. Zens** und **Ferd. Frank**, 1892 bis 1895 von **Ferd. Frank**.

Stimmen der Fachpresse.

I. Band (1878).

„Keine ähnliche Publication der letzteren Zeit hat bei ihrem Erscheinen grösseres Interesse erweckt und ist mit mehr ehrender Bescheidenheit in die Öffentlichkeit getreten, als das vorliegende Jahrbuch. Ein Verein, der in solcher Art Rechenschaft legen kann über seine Thätigkeit, er hat nicht nur den Beweis seiner Existenzberechtigung erbracht, er darf vielmehr die volle Aufmerksamkeit der pädagog. Welt für sich in Anspruch nehmen."

Freie pädagog. Blätter, Jahrg. 1879, No. 13.

„Welch rühriges päd. Streben in der österreichischen Lehrerschaft, namentlich in der Wiens herrscht, davon ist das vorliegende Jahrbuch ein vollgültiger Beweis. Das vorliegende Jahrbuch ist weit über Österreichs Grenzen hinaus von Bedeutung und grossem Interesse."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1878, No. 12.

„Wir freuen uns dieser Frucht der Thätigkeit der Wiener päd. Gesellschaft, nicht bloss ihres anregenden und meist gediegenen Inhaltes wegen, sondern auch weil hier Zeugnis abgelegt wird von dem ernsten wissenschaftlichen Streben deutscher Pädagogen, die ja vielfach noch als blosse Schulhalter angesehen werden."

Chronik des Volksschulwesens, Jahrg. 1878,

II. Band (1879).

„Wir zweifeln nicht, dass das ‚Pädagog. Jahrbuch' sich in der Bibliothek aller strebsamen Lehrer und Schulfreunde einbürgern wird, und sehen den weiteren Arbeiten der ‚Wiener pädagog. Gesellschaft', die die Lehrervereine Österreichs in so glänzender Weise repräsentiert, mit Spannung entgegen."

Freie pädagog. Blätter, Jahrg. 1879, No. 51.

„Die Wiener päd. Gesellschaft wählt aus allen Gebieten des Erziehungs- und Unterrichtswesens wichtige Themata aus, um dieselben in abgerundeten Vorträgen und freien Discussionen möglichst gründlich zu erörtern."

Pädagog. Jahresbericht, Jahrg. 1879.

„Wir haben nie an der Energie und an dem wissenschaftlichen Streben eines grossen Theiles der österreichischen Lehrerschaft, namentlich der Wiens gezweifelt. . . . Einen neuen Beweis für das oben Gesagte liefert das vorliegende Jahrbuch, welches zeigt, wie fast allerwärts in der gesammten Monarchie ein frisches geistiges Leben die Lehrerschaft durchzieht, trotz allen Druckes, der noch auf ihr lastet. Die hier gebotenen Vorträge und Abhandlungen sind durchweg wissenschaftlich gehalten und voll reicher Anregungen, so dass wir ihr Studium allen Lehrern angelegentlich empfehlen können."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1880, No. 3.

III. Band (1880).

„Wie die vorhergehenden Jahrbücher, so zeichnet sich auch dieses durch reichen, anregenden Inhalt aus. Es ist ein schöner Beleg für die Tüchtigkeit und Rührigkeit unserer österreichischen Collegen."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1881, No. 3.

„Wie man aus dem Inhaltsverzeichnisse ersieht, hat die Wiener päd. Gesellschaft auch im letzten Vereinsjahre den Fragen der Erziehung und des Unterrichtes ein reges Interesse zugewendet, und was sie von ihren Verhandlungen in dem angezeigten Jahrbuche niedergelegt hat, verdient ebensowohl unseren Beifall, wie die in den früher angezeigten Bänden enthaltenen Beiträge."

Pädagog. Jahresbericht, Jahrg. 1880.

IV. Band (1881).

„Zum 4. Male legt hier ein päd. Verein, welcher sich durch sein eifriges und harmonisches Zusammenwirken für die Hebung der Erziehung und des Unterrichtes bereits eine hervorragende Stellung erworben hat, die Hauptergebnisse seiner Jahresarbeit den weiteren Kreisen der Berufsgenossen zur Würdigung und Verwertung vor. Auch dieses neue Jahrbuch ist ein schönes Zeugnis redlichen und ernsten Strebens, sowie der tüchtigen Schulung und reichen Erfahrung seiner Urheber."

Pädagogium, IV. Jahrg., 9. Heft.

V. Band (1882).

„Was hier geboten wird, erfüllt uns mit hoher Achtung und berechtigt zu der Hoffnung, dass gegen eine solche Lehrerschaft die Fluten der Reaction vergeblich anstürmen werden."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1883, No. 6.

„Die früheren Bände dieses Werkes sind seiner Zeit im „Jahresberichte" angezeigt und empfohlen worden. Sie bezeugen die eifrige Thätigkeit, tüchtige Bildung und mannhafte Gesinnung der Wiener päd. Gesellschaft. Die Herausgeber sind bestrebt, von Jahr zu Jahr Besseres zu bieten. Es stand ihnen diesmal ein so grosser Vorrat von Arbeiten zur Verfügung, dass sie zu einer strengen Auswahl des Besten veranlasst waren. . . . Alles ist mit Verständnis und Sorgfalt ausgearbeitet, und das ganze Buch gehört zu den besten Erscheinungen der periodischen Literatur dieses Faches."

Pädagog. Jahresbericht, 36. Band.

VI. Band (1883).

„Von dem regen, strebsamen Geiste, der in der Wiener päd. Gesellschaft herrscht, legt das Jahrbuch mit seinem gediegenen und mannigfaltigen Inhalte das ehrenvollste Zeugnis ab, und gern machen wir daher unsere Leser mit warmer Empfehlung auf dieses Ergebnis einer treuen, gemeinsamen Jahresarbeit aufmerksam."

Schlesische Schulzeitung, Jahrg. 1885, No. 5.

„Indem wir diesen Band des päd. Jahrbuches sowie die früher erschienenen der Lehrerwelt und allen Schulfreunden bestens zur Anschaffung und eingehenden Lectüre anempfehlen, machen wir insbesondere die Herren Referenten in den Bezirkslehrerconferenzen auf die ‚Thesen zu päd. Themen' aufmerksam."

Bukow. Pädagog. Blätter, Jahrg. 1884, No. 6.

„Die gediegenen Vorträge und Abhandlungen beanspruchen mit Recht das Interesse der Lehrerwelt."

Haus und Schule, Jahrg. 1884, No. 38.

„Das Jahrbuch ist ein päd. Schatzkasten, aus dem entnehmen zu können besonders den Lehrern willkommen sein dürfte, welchen die 2. Prüfung noch bevorsteht, oder welche in einer Lehrerversammlung einen Vortrag zu halten haben."

Preussische Schulzeitung, Jahrg. 1884.

„Dieser neue Band reiht sich würdig seinen Vorgängern an. Möge die Wiener päd. Gesellschaft auch ferner gedeihen und noch recht viele Jahrbücher hervorbringen."

Pädagogium, Jahrg. 1884.

VII. Band (1884).

„Respect vor unseren Collegen in Österreich! Von dem Jahrbuche ist nun bereits der 7. Band erschienen; aber jeder ist ein vollgültiges Zeugnis dafür, dass Österreichs Lehrer trotz schwieriger politischer Verhältnisse mit voran stehen in stetiger treuer Arbeit für Hebung und Förderung der Schule und des Lehrerstandes. Der neueste Band steht an Gediegenheit seinen Vorgängern ebenbürtig zur Seite. Das päd. Jahrbuch verdient die grösste Verbreitung, namentlich seien auch die überall in Deutschland bestehenden ‚Schulvereine' darauf aufmerksam gemacht."

Anzeiger f. d. pädagog. Lit., Jahrg. 1885, No. 11.

VIII. Band (1885).

„Man sieht, dass dies vortrefflich redigierte Jahrbuch eine Masse anregenden Stoffes enthält."

Anzeiger f. d. neueste pädagog. Lit., Jahrg. 1886, No. 10.

„Auch dieses neue, das 8. Jahrbuch der im Titel bezeichneten Gesellschaft gereicht derselben zu grosser Ehre, da in demselben das vielseitige, ernste und einsichtsvolle Streben, die Theorie und Praxis der Pädagogik auf der erreichten Höhe zu erhalten und weiter zu vervollkommnen, unverkennbar zum Ausdrucke kommt. Mit besonderem Lobe muss noch der Fleiss, die Gewissenhaftigkeit und verständnisvolle Umsicht erwähnt werden, welche der Redacteur dieses Jahrbuches abermals mit bestem Erfolge bethätigt hat."

Pädagogium, Jahrg. 1886, Heft 10.

IX. Band (1886).

„Wie die früheren Jahrbücher, so hat auch das vorliegende einen reichen, nach allen Seiten hin anregenden pädagogischen Inhalt. Es gewährt nicht nur einen Überblick über das Leben und Streben der Wiener pädagogischen Gesellschaft, sondern auch über die Entwicklung des gesamten österreichischen Bildungswesens."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1887, No. 10.

„Gleich seinen Vorgängern sei auch dieser Band des Jahrbuches als Zeugnis reger Vereinsthätigkeit und als Mittel zum Studium pädagogischer Tagesfragen, wie zur Beurtheilung der Schulgeschichte unserer Zeit fleissiger Lectüre empfohlen."

Bayerische Lehrerzeitung, Jahrg. 1887, No. 36.

X. Band (1887).

„Wir haben die Aufsätze mit lebhaftem Interesse gelesen; es sind durchwegs tüchtige, zum Theil geradezu ausgezeichnete Arbeiten, welche die wärmste Empfehlung verdienen."

Pädagog. Jahresbericht, 41. Band.

XII. Band (1889).

„Der uns vorliegende XII. Band reiht sich würdig seinen Vorgängern an. Er legt Zeugnis ab von vielseitiger Thätigkeit, ernstem Streben und gründlichem Wissen. Nach der Ansicht des Referenten verdient das Jahrbuch auch seitens der Mittelschule alle Beachtung."

Zeitschrift f. d. österr. Gymnasien, Jahrg. 1892, No. 2.

XIII. Band (1890).

„Die pädagogische Gesellschaft hat sich durch ihre Jahrbücher im In- und Auslande zu Ansehen und Geltung zu bringen verstanden, und auch der vorliegende Band erhält sich auf der Höhe seiner Vorgänger."

Österr. Schulbote, 41. Jahrg., No. 6.

„Das Werk verdient die wärmste Empfehlung. Es legt Zeugnis ab von dem unermüdlichen Arbeiten und Streben unserer Collegen in Österreich-Ungarn. Das Werk verdient für Lesezirkel und Lehrerbibliotheken angeschafft zu werden."

Rheinische Blätter f. Erz. u. Unt., 66. Jahrg., Heft 1.

XIV. Band 1891.

„Zu den Büchern, deren Erscheinen bereits erwartet und freudigst begrüsst wird, gehören die Jahrbücher der Wiener pädagogischen Gesellschaft. Ehrend für den Verein, von dessen bedeutsamer Entwicklung sie ein erfreulich Bild entrollen, ehrend für die Herausgeber, von deren unermüdlichem Fleisse sie ein beredtes Zeugnis geben, sind sie jedem Schulmanne unentbehrlich, der ein getreues Bild von der Gesammtthätigkeit des österreichischen Schulwesens gewinnen will. Nicht in zweiter Linie ist es die Gediegenheit der veröffentlichten Vorträge, die Verlässlichkeit der gemachten Angaben, durch welche sich die Jahrbücher einen der ersten Plätze auf dem pädagogischen Büchermarkte errungen. Diese uneingeschränkte Anerkennung zollen wir auch dem vorliegenden Band. . . . . Wir empfehlen nicht allein den vorliegenden Band, sondern auch gleichzeitig wiederum die Vorgänger dieses Jahrbuches aufs wärmste und können nur wünschen, dass dieselben nicht nur für Vereins-, Bezirks- und Locallehrerbibliotheken, sondern auch für die Handbücherei des Lehrers angeschafft würden."

Freie Schulzeitung, Reichenberg, 17. Jahrg., No. 44.

„Wir empfehlen das Jahrbuch wie seine Vorgänger als anregende Lectüre."

Lit. Beilage z. Pädagog. Zeitung, Jahrg. 1892, No. 11.

„Über das in den letzten zwei Jahrbüchern Gebotene kann man sich nur höchst anerkennend äussern. Im Interesse des löblichen Unternehmens wünschen wir, dass die Jahrbücher in keiner Bezirkslehrerbibliothek fehlen und dass, wo die Mittel es erlauben, dieselben auch in die Lehrerbibliothek eingestellt werden. Wir Lehrer brauchen beständige Anregung, frische Nahrung, neues Blut‘."

Zeitschrift d. oberösterr. Lehrervereins, 14. Jahrg., No. 36.

„Der 14. Band enthält eine Reihe sehr interessanter Vorträge und Abhandlungen. Das Jahrbuch verdient seines allgemeinen und seines mehr historischen Theiles wegen auch ausserhalb Österreichs die Beachtung von Lehrerkreisen."

Schweizer Lehrerzeitung, Jahrg. 1892, No. 11.

„Wie immer reichhaltig und gediegen."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1892, No. 9.

„Auch der vorliegende Band enthält in seinem ersten Theile eine Reihe wertvoller Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogik."

Pädagog. Jahresbericht, Jahrg. 1892.

„Wir können von dem neuen Bande mit vollem Rechte, wie von so vielen seiner Vorgänger, sagen, dass er sehr viel Interessantes enthält und weiter Verbreitung würdig ist."

Wegweiser durch d. pädagog. Lit., Jahrg. 1893, No. 1.

„Das Studium dieses gediegenen Jahrbuches sei auch den deutschen Lehrern bestens anempfohlen."

Schneiders Pädagog. Jahrbuch, 5. Jahrg.

XV. Band (1892).

„Das vorliegende Jahrbuch ist wie seine Vorgänger ein pädagogischer Leiter ersten Ranges."

Anzeiger f. d. neueste pädagog. Lit., Jahrg. 1893, No. 39.

„Der XV., mit dem Bildnisse des rühmlichst bekannten Schulmanns Binstorfer geschmückte Band verdient die Aufmerksamkeit der Mittelschulkreise, welche sich für die erziehliche Seite des Unterrichtes interessieren."

Zeitschrift f. d. Realschulwesen, 18. Jahrg., Heft 7.

„Wir empfehlen das Werk der Beachtung in Pädagogenkreisen."

Lit. Beilage z. pädagog. Zeitung in Berlin, 18. Jahrg., No. 10.

„Es macht dem Berichterstatter ein besonderes Vergnügen, sagen zu müssen, dass auch der 15. Band der pädagogischen Jahrbücher voll und ganz auf der Höhe seiner Vorgänger steht. Ein Buch dieser Art spricht für sich selbst, und es genügt die Angabe seines Inhaltes, um den Besitz desselben wünschenswert zu machen; wer einmal einen Band erworben, wird das Erscheinen seines Nachfolgers freudig begrüssen. — Indem wir noch der mühevollen Thätigkeit des Herausgebers mit besonderer Anerkennung gedenken, empfehlen wir allen Amtsgenossen wärmstens die Anschaffung dieses Bandes."

Freie Schulzeitung, Reichenberg, 12. Jahrg., No. 45.

„Für die Entwicklung des österreichischen Schulwesens ist eine schlimme Zeit gekommen, denn durch die Annahme der Schulgesetznovelle ist das ganze Reichsvolksschulgesetz in Frage gestellt worden. Dass aber die österreichische Lehrerschaft dem drohenden Kampfe unentwegt entgegen tritt, dafür legt das vorliegende Jahrbuch beredtes Zeugnis ab. Was nun auch geschehen mag, die Lehrerschaft wird den Eifer und die Begeisterung in der Ausübung ihrer Berufspflichten nicht verlieren, denn sie fühlt sich ergriffen von dem Geiste des Reichsvolksschulgesetzes und wird diesen Geist festhalten, trotz der zu gewärtigenden Schwierigkeiten."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1883, No. 6.

„Der mit der Herausgabe vorliegenden Werkes beauftragte Ausschuss der Wiener pädagogischen Gesellschaft schreibt: ‚Als ein Zeugnis, dass die der pädagogischen Strebsamkeit nichts weniger als günstigen Verhältnisse das pädagogische Leben und Streben in unserm Vaterlande nicht zu erdrücken vermocht haben, wird unser Jahrbuch — das sprechen wir zuversichtlich aus — von allen, welche diese Verhältnisse kennen und würdigen, sicher anerkannt werden. Möchte es ihm nun auch gelingen, der guten Sache, welche wir mit Liebe und Ehrlichkeit vertreten, thatsächlich zu nützen!' Wir

müssen ihm antworten, dass wir nie an der Energie und an dem wissenschaftlichen Streben eines grossen Theils der österreichischen Lehrerschaft, namentlich der Wiens, gezweifelt haben. Verdanken wir doch besonders in praktischer Beziehung unsern österreichischen Collegen manche bedeutungsvolle Anregung und hat doch die österreichische pädagogische Presse Hervorragendes geliefert. Einen neuen Beweis für das eben Gesagte liefert das vorliegende Jahrbuch, dessen Hauptinhalt aus Vorträgen besteht, die innerhalb der Wiener pädagogischen Gesellschaft gehalten worden sind, das aber auch durch eine im Anhange gegebene Übersicht über das pädagogische Vereinswesen in Österreich-Ungarn zeigt, wie fast allerwärts in der gesammten Monarchie ein frisches geistiges Leben die Lehrerschaft durchzieht, trotz allen Druckes, der noch auf ihr lastet. Die hier gebotenen zwölf Vorträge und Abhandlungen sind durchweg wissenschaftlich gehalten und voll reicher Anregungen, so dass wir ihr Studium allen Lehrern angelegentlich empfehlen können. . . . . Wir wiederholen, dass das vorliegende Jahrbuch von Seiten der deutschen Lehrerschaft die grösste Beachtung verdient."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1880, No. 3.

„Die Wiener pädagogische Gesellschaft, zu den angesehensten Vereinen ihrer Art gehörend, widmet sich vorzugsweise, ja fast ausschliesslich der Pflege der pädagogischen Wissenschaft und Kunst, was um so mehr Anerkennung verdient, als derzeit die äusseren Angelegenheiten der Schule und des Lehrerstandes das Interesse und den gegenseitigen Gedankenaustausch der Standesgenossen übermässig beeinflussen. Da ist es in der That ein Verdienst, den eigentlichen Lebensnerv und Ehrenpunkt des pädagogischen Berufs, die fachmännische Tüchtigkeit, hochzuhalten, weil sonst der Lehrerstand die Fähigkeit und mit ihr das Anrecht verlieren würde, in der Aufsicht und Leitung des Schulwesens die Stellung einzunehmen, welche er verlangt.

Das neue Jahrbuch der Wiener pädagogischen Gesellschaft gibt abermals Zeugnis von dem regen und fruchtbaren Streben, das seit ihrem Bestehen ununterbrochen in ihr geherrscht hat. . . . . Wir halten es für überflüssig, ein Lob der einzelnen Arbeiten beizufügen, da es in der Schulwelt längst bekannt ist, dass die Jahrbücher der Wiener pädagogischen Gesellschaft nur Gutes bringen. Hervorheben müssen wir jedoch, dass der nunmehrige Redacteur des Werkes, Herr Ferd. Frank, seinem verdienstvollen Vorgänger und Vorsitzenden des Vereins, Herrn M. Zens, würdig zur Seite steht. Herr Frank hat einerseits, wie aus obigen Anführungen ersichtlich ist, eine ganze Reihe wertvoller und umfangreicher Beiträge für den vorliegenden Band geliefert, anderseits die Sichtung und Drucklegung des Ganzen in musterhafter Weise besorgt."

Pädagogium, Jahrg. 1893, Heft 7.

I.

Rede zur Pestalozzifeier.

Vorgetragen am 19. Jänner 1895 von JOSEF KRAPFENBAUER.

Wie in besseren Familien der Gedenktag eines hervorragenden Ahnherrn durch einen Pietätsact gefeiert wird, so feiert die Pädagogische Gesellschaft alljährlich den Geburtstag unseres grossen Ahnherrn Johann Heinrich Pestalozzi. Bei einer solchen Familienfeier verschlägt es nicht viel, ob ein mehr oder minder hervorragendes Familienglied dem zu Feiernden den Ehrenkranz flicht. Sind es ja doch alle Glieder der Familie, welche gleichmässig innigen Antheil nehmen an der Erinnerungsfeier ihres Ahnen. Ein ähnlicher Gedanke mag es gewesen sein, der unseren verehrten Obmann bewog, diesmal eines der jüngeren Glieder unserer pädagogischen Familie zu veranlassen, das Bild unseres Ahnen mit frischem Lorbeer zu bekränzen. Und so stehe ich nun an diesem geweihten Platze, um dieser mit einigem Zagen übernommenen Pflicht gerecht zu werden. Ich bin mir der Schwierigkeiten meiner Aufgabe sehr wohl bewusst und bitte um Ihre weitgehende Nachsicht; am guten Willen, mit meinen schwachen Kräften den hohen Verdiensten unseres Pestalozzi gerecht zu werden, soll's nicht fehlen!

Der Gedanke an das familiäre Wesen der Pädagogischen Gesellschaft ermuthigte mich, jener oben erwähnten Aufforderung Folge zu leisten. Die Pädagogische Gesellschaft ist eine jener heutzutage sehr selten gewordenen Vereinigungen, wo man objectiv urtheilt, wo man in Freundschaft und Vertrauen sich bestrebt, einander zu verstehen — und da versteht man sich auch. Aber noch ein zweiter Gedanke stärkte meinen Muth. So viel auch schon über Pestalozzi geschrieben und gesprochen worden sein mag, Pestalozzi kann nicht veralten. Seine Bestrebungen waren eben auf das Ewige, Unsterbliche in der menschlichen Natur gerichtet. Pestalozzi sollte heute wieder aufleben, er brauchte nicht mehr als damals zu leisten, um abermals unsterblich zu werden. Ja, er ist ein moderner Pädagog, er wird und muss immer mehr modern werden, insofern das modern zu nennen ist, was für

die Zeit passt. Thatsächlich hat sich unser Zeitgeist, ja auch unser Schulgeist soweit von Pestalozzi entfernt, dass es sehr nothwendig wäre, zu ihm zurückzukehren. —

Wie Pestalozzi in allen Theilen seiner Methode immer das Wesentlichste zu ergründen suchte, um da den Hebel zur Besserung ansetzen zu können, so wollen wir von den vielen Übeln der heutigen Zeit eines der wesentlichsten, vielleicht das wesentlichste, zu ergründen versuchen. Natürlich kann ich der geehrten Versammlung nicht zumuthen, die ganze lange Kette aller socialen und sonstigen Übel der heutigen Zeit hier in Untersuchung zu ziehen. Eine derartig tiefgehende Behandlung ist auch gar nicht nöthig. Wir, die wir hier versammelt sind, haben unser Leben der Erziehung und dem Unterrichte der Jugend und damit dem Wohle der Menschheit geweiht. Wir säen den guten Samen aus, aber wir müssen auch mit schmerzbewegtem Herzen oft zusehen, wie der Feind kommt und Unkraut unter den Weizen säet, oder wie der Same auf unfruchtbaren Boden fällt, und dass es nicht in unserer Macht liegt, diesen Boden schon vorher urbar zu machen. Ja, letzteres ist das grössere Übel; denn wäre es in unsere Hand gegeben, das Gemüth der uns anvertrauten Kinder schon von frühester Jugend auf für alles Wahre, Gute und Schöne empfänglich zu machen, dann wäre es gefeit gegen die feindlichen, schlechten Einflüsse der Welt; denn ein guter Mensch kann zwar irren, aber sich nie verlieren.

Sagt doch auch der Dichter: „Ein edler Mensch in seinem dunklen Drange ist sich des rechten Weges wohl bewusst.“ Und die Nothwendigkeit, das Gemüth des Kindes von der frühesten Jugend an zu befruchten, hat Pestalozzi mit tiefster Klarheit erkannt. Darum wandte er sich an die Mütter, an das Haus, indem er sagt: „Von der inneren Veredlung der Wohnstube hängt der ganze Umfang aller äusserlichen bürgerlichen Mittel zu einem allgemein weisen, frommen, christlichen Leben des Volkes ab“; und: „Wie kommen die Gefühle, auf denen Menschenliebe, Menschendank und Menschenvertrauen wesentlich ruhen, und die Fertigkeiten, durch welche sich der menschliche Gehorsam bildet, in meine Natur?“ — „Ich finde,“ sagt er, „dass sie hauptsächlich von dem Verhältnis ausgehen, das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statt hat“; — und weiter: „Gehorsam und Liebe, Dank und Vertrauen vereinigt, entfalten den ersten Keim des Gewissens, den ersten leichten Schatten des Gefühles, dass es nicht recht sei, gegen die liebende Mutter zu toben; — den ersten Schatten des Gefühles, dass die Mutter nicht allein um seinetwillen in der Welt sei; den ersten Schatten des Gefühles, dass nicht alles um seinetwillen in der Welt sei; und mit ihm entkeimt noch das zweite Gefühl: dass auch es selbst nicht um

seinetwillen allein in der Welt sei — der erste Schatten der Pflicht und des Rechtes ist in seinem Entkeimen."

Wenn nun diese **Grundpfeiler der menschlichen Gesellschaft, die Gefühle für Pflicht und Recht** entkeimen aus der Wirksamkeit der Mutter, die aber doch nur dann sich voll entfalten kann, wenn das Familienleben in geordneten Bahnen sich bewegt, dann muss den Menschenfreund tiefes Weh ergreifen, wenn er sieht, dass das Familienleben der heutigen Gesellschaft, und zwar in hohen und tiefen Schichten, sich oft nicht in geordneten Bahnen bewegt, denn er sieht damit die Grundpfeiler der menschlichen Gesellschaft selbst wanken. Was nützen die bestgemeinten Gesetze, wenn dem Volke die Gefühle für Pflicht und Recht fehlen, wenn machthabende Stände die für sie günstigen Gesetze in rücksichtsloser Weise zur Unterdrückung und Aussaugung der niederen Stände zu benützen versuchen! Was ist natürlicher, als dass die niederen Stände der Gesellschaft, ohnedies misstrauisch schon von Erziehungswegen her, häufig gegen die Gesetze, wie gegen die Gesetzgeber nur Misstrauen, Undank, Ungehorsam und Hass empfinden! Wohin soll dieser Kampf der Einzelnen gegen den Einzelnen, der Stände, Rassen und Nationen gegeneinander führen? Was soll die ganze unselige Lehre von der Berechtigung des Kampfes ums Dasein! Wohl herrscht unbestreitbar ein Kampf ums Dasein in der ganzen Natur; aber sind wir denn nicht Menschen!

Was nützt unsere wirklich auf höherer Stufe stehende intellectuelle Bildung, wenn es am guten Willen fehlt, dieselbe zum Besten der Allgemeinheit zu gebrauchen? Dieser Kampf ums Dasein (soll vielmehr oft heissen: Kampf ums Wohlleben) nimmt immer furchtbarere Dimensionen an, in dem Masse, als die erhöhte Intelligenz die Waffen dazu schärft; ohne dass sich im selben Verhältnis die sittliche Kraft zur Beherrschung dieser Waffen erhöht. Einem unmündigen Kinde gibt man keinen geladenen Revolver in die Hand. Und wie durch die heute sich immer mehr erhöhenden Waffenrüstungen der europäischen Völker viele Millionen anderen, viel edleren, menschenwürdigeren Zwecken entzogen werden, so muss nothwendigerweise bei der heutzutage beliebten Zurüstung des Einzelnen für den Kampf ums Dasein die harmonische Ausgestaltung des Menschen Schaden leiden; und zwar fällt diese Verkürzung auf die Seite der Gemüths- und Charakterbildung.

Darum abermals zurück zu Pestalozzi, welcher sagt: „Das Ganze unserer Sittlichkeit besteht in unserem Kennen, Können und Wollen des Guten; also bestehen die Elementarmittel der Sittlichkeit in der inneren Harmonie der intellectuellen und physischen Elementarmittel des Unterrichtes mit den

sittlichen"; und weiter sagt er: „Die Garantie des Erfolges liegt in der Unterordnung der intellectuellen unter die sittliche Bildung des Menschen"; ferner: „Es ist allein am Faden der Liebe, des Dankes, des Vertrauens; es ist am Faden der Reize der Schönheit, der Harmonie und der Gemüthsruhe, dass ich als physisches, als intellectuelles und als sittliches Wesen mich einig fühle mit mir selbst, indem ich am Faden dieser Gefühle mich zu meinem Schöpfer erhebe und in Liebe, Dank und Vertrauen mich in seine Arme werfe und sein bin und dadurch ein Mensch werde, wie ich ohne diese Gefühle nie ein Mensch hätte werden können." Ist das nicht Christi Lehre? Hat sich das edelste aller edlen Herzen umsonst für die Menschheit aufgeopfert? Fast scheint es so.

Heute zerreissen die Bande der Familien zum grossen Theile in hohen und tiefen Schichten aus Genusssucht, zum grossen Theile aber auch infolge von Jammer und Elend. Ein Blick in die Tagesblätter zeigt uns dort Hochstapler und Schwindler, Bestechlichkeit und Untreue, da Gemüthsroheit, sich äussernd in Raub und Todtschlag, in Gatten- und Kindermord. Der Anarchismus droht die höchsten Güter der Menschheit zu vernichten. Überall Misstrauen von oben nach unten und von unten nach oben; nur wenig Vertrauen und noch weniger Liebe!

Und warum ist dem so? Pestalozzi hat dafür die richtige Antwort, die heute ebenso gilt, wie zu seiner Zeit. Er theilt die Elementarbildung in drei Theile: „Der Mensch muss nicht nur wissen, was wahr ist, er muss auch noch können und wollen, was recht ist." Darum: 1. intellectuelle, 2. physische, 3. sittliche Bildung, „die sich jede für sich und im Verhältnis zu den beiden anderen richtig, allgemein und harmonisch zu entwickeln und zu bestimmten Fertigkeiten zu erheben haben". Dann aber fragt er: „Was ist vereinzelte intellectuelle, vereinzelte physische, vereinzelte sittliche Elementarführung? Die Selbständigkeit, die eine jede dieser isolierten Bildungsweisen dem Menschengeschlecht gibt und geben kann, ist nichts weniger als eine wahre, menschliche Selbständigkeit, sondern bloss Scheinselbständigkeit eines Verstandes-, eines Körper- und eines Herzensnarren." Jede dieser drei Gattungen von Narren theilt er wieder in drei Arten und zwar parallel und betitelt sie in seiner kraftvollen Sprache: „Charlatane", „Bestien" und „Esel". „Der Verstandes-Charlatan", schreibt er, „kann, im Besitze eines unermesslichen Wissens, ein Licht der Welt sein, und doch, um der literarischen Kunsthöhe, auf der er steht, Ehre zu machen, und diesfalls sich in seinem Leben nichts zu schulden kommen zu lassen, Weib und Kind und sich selber vernachlässigen".

„Die intellectuelle Entwickelung des Menschengeschlechtes," schreibt er

weiter, „als einseitige, herzlos thierische Entwickelung ihrer egoistischen Kraft ist unter allen Ständen unendlich gross. Es gibt eine unglaublich grosse Menge Verstandesbestien. Es ist wahr, sie sind allenthalben Folgen des unverhältnismässigen Spielraumes, den die fehlerhafte Staatseinrichtung dem verfänglichen und gewaltthätigen Manne gegen die Wahrheit, das Recht und die Schwäche einräumt. Diese machen die ungleichen Anlagen und Kräfte im Staate, die bei einer wirklich weisen Gesetzgebung der Segen des Landes sind, zu seinem Fluch; indem sie die Liebe dem Menschen aus dem Herzen reissen und Menschenhohn und Räubergeist und kalte Selbstsucht darein legen, nähren und grossziehen."

„Es gibt dann noch eine ökonomische Einseitigkeit in der Anwendung gebildeter Verstandeskräfte, eine Einlenkung aller geistigen Kräfte auf die Hervorbringung eines ökonomischen Vortheiles. Diese dritte Verirrung erzeugt ‚Verstandesesel'."

„Die gleiche dreifache Verirrung hat in Rücksicht auf die Entwickelung der physischen Kräfte statt."

Pestalozzi geisselt diesbezüglich allen Sport, wenn er den Menschen aus dem Geleise seiner Pflicht hinauswirft; kennzeichnet die auf ihre Körperkraft sich gründende Bestialität, wie die Abgestumpftheit des nur an den Broterwerb denkenden körperlichen Arbeiters.

Ebenso findet er in den Herzensverbildungen einen dreifachen theoretischen Unterschied. „Alle Sittlichkeitsvorspiegelei," sagt er, „die nicht von wirklicher, dem Menschen innewohnender Liebe und Dank und Vertrauen, die nicht von lebendigen und allgemeinen, dem Menschen innewohnenden Gefühlen von Schönheit, Recht, Ordnung ausgeht, führt zur Charlatanerie."

„In diesem Sittlichkeitstraum täuscht der Mensch eigentlich am meisten sich selber und will wenigstens niemand anderem schaden."

„Aber eine andere Classe sittlich verbildeter Menschen schadet unserem Geschlechte unermesslich und braucht Gewalt, um zu schaden."

„Es sind diejenigen Menschen, welche die Lehre der Sittlichkeit und ihre ewigen Folgen: die Reinheit des Herzens und der Gefühle der Liebe, des Dankes und des Vertrauens — mit einer unbegrenzten Herzlosigkeit für alles Gute, mit unbegrenzter Belebung eines thierisch gewaltsamen Willens für alles, was ihrer Selbstsucht dient und ihnen schmeichelt — geradezu im Innersten der Menschennatur ersticken und tödten, indem sie selbige äusserlich mit dem Munde bekennen, lehren und anpreisen. Es sind diejenigen Menschen, die die Lehre der Wahrheit, des Glaubens und der Liebe an den Genuss ihres Lebens und an nichts anderes anketten und die in

jedem Urtheil und in jeder Meinung, die früher oder später zur Minderung dieses Genusses hinführen könnte, den Umsturz alles Glaubens, aller Liebe und aller Sittlichkeit träumen und zu deren Erhaltung im menschlichen Geschlechte sengen, brennen, vergiften." — „Es sind die, welche in ihrem Herzen nicht wollen, dass das Volk lebe und Mensch werde, sondern dass es Vieh bleibe und sterbe. Es sind diejenigen, die von jeher die Männer der Wahrheit verfolgt, verleumdet und gesteinigt haben." „Jesus Christus kämpfte noch weit mehr gegen diese Classe, als gegen die Verstandes- und Gewaltbestien. Er erkannte bestimmt, dass das Verderben der Verstandes- und Faustwuth eine Folge der Herzensverwilderung und vorzüglich einer Herzensverbildung sei, die in ihrer höchsten Arroganz, in ihrer höchsten Lieblosigkeit und in ihrer höchsten Menschenverhöhnung noch Gott zu dienen wähnt und aussprechen darf: ‚Herr, ich danke dir, dass ich nicht bin wie die übrigen.' Es gibt auch gutmüthige Herzensesel. Aber solange die anderen zwei Verirrungen theils herrschen, theils zu herrschen scheinen, sind diese Herzensesel noch so respectabel. Freilich theilt sich die wirkliche Menschheit nicht in so gesonderte Charlatan-, Esels- und Gewaltthätigkeitscorps. In sehr vielen Menschen ist die Einseitigkeit ihrer Bildung wirklich dreifach gleich." — Das die Antwort Pestalozzis.

Ich habe diese kraftvollen Ausführungen Pestalozzis allerdings stark gekürzt, aber dennoch für unseren heutigen Zweck etwas ausführlich behandelt, weil sie auch für die Jetztzeit ganz gut passen, und weil daraus hervorgeht, was noththut. Pestalozzi sagt es selbst: **Harmonische Erziehung und Bildung aller Kräfte des Menschen zum sittlichen Charakter.**

Nur darauf beruht der Sieg des Guten über das Böse in allen privaten und staatlichen Verhältnissen und damit der Fortschritt der ganzen Menschheit zur Veredelung.

Wenn einen Menschen eine wahrhaft grosse Idee einmal gepackt hat, dann gibt es kein Entrinnen mehr. Er kann sich nicht sagen: „Du weisst von dieser Idee nichts." Das ist der Punkt, wo der Hebel ansetzt, womit Gott die Welt regiert. Solche grosse Ideen (man denke an die Lehre Christi von der allgemeinen Menschenliebe) erfassen mit unaufhaltsamer Macht nicht Tausende, sondern Millionen von Menschen. Wenn das nun lauter Charaktere wären, die dem, was sie innerlich als recht und billig, als gut und nützlich erkannt, äusserlich in ihren Worten und Handlungen auch Ausdruck geben würden, um wie viel schneller käme die Menschheit weiter auf der Bahn zum wahren Glücke, zur allgemeinen Menschenliebe. Und dass die Menschheit allen Pessimisten zum Trotz doch ihrer Veredelung immer näher kommt, ist für mich ohne Zweifel. Pestalozzi sagt: „Der Mensch ist gut und will

das Gute; er will nur dabei auch wohl sein, wenn er es thut; und wenn er böse ist, so hat man ihm sicher den Weg verrammelt, auf dem er gut sein wollte. O! es ist ein schrecklich Ding um dieses Wegverrammeln!" Und Rosegger, einer der auch das Volk kennt, schreibt in seinem „Waldschulmeister": „In der Menschheit steckt doch ein guter Kern, von Geschlecht zu Geschlecht reift er der Vollendung entgegen."

Und auch in unserer Zeit, deren Schattenseiten ich früher etwas beleuchtete, zeigt sich eine wesentliche Besserung gegen frühere Zeiten.

Die Idee der Humanität ist auf vielen Gebieten zum Durchbruch gekommen. Auch zeigen sich Schimmer einer besseren Zukunft. Die ethischen Ideen des Socialismus und die damit zusammenhängende Idee des allgemeinen Weltfriedens werden nicht mehr aus der Menschheit verschwinden, sondern unaufhaltsam immer grössere Kreise ziehen.

Ich kehre nun nach dieser kurzen Abschweifung wieder zur Forderung Pestalozzis nach harmonischer Ausbildung aller Kräfte des Menschen zum sittlichen Charakter zurück. Ist denn diese Forderung heute nach 100 Jahren noch immer nicht erfüllt? Diese Frage muss leider mit einem ganz entschiedenen „Nein" beantwortet werden.

Und das ist eben das eingangs erwähnte, wesentliche und grosse Übel, aus welchem die allermeisten anderen Übel entspringen. —

Von jeher waren die Schulen mehr zum Unterrichte da, als zur Erziehung. Das soll auch kein Vorwurf sein, denn der richtige Unterricht hat, wenn er im Geiste Pestalozzis ertheilt wird, grossen erziehenden Einfluss, wenn vom Elternhause her nicht entgegengewirkt wird. Auf keinen Fall aber, er mag noch so gross sein, reicht er aus, jede andere positiv erzieherische Einflussnahme zu ersetzen oder gar einer schlechten, positiven Einflussnahme, die im Gewande elterlicher Autorität auftritt, auf die Dauer standzuhalten.

In der Octobernummer des Jahrganges 1894 von „Schule und Haus" fand ich einen Artikel, der mit folgenden Worten schliesst: „Noch möchte ich zum Schlusse bemerken, dass man durchaus nicht verzweifeln darf, wenn das Kind trotz aller Vorsicht und Mühe in der Schule nicht vorwärtskommt. Denn der grösste Schatz, den das Kind einmal ins Leben mitnimmt und den ihm doch nur das Haus mitgeben kann, ist eigentlich eine gesunde Moral: das warme Gefühl für Recht und Unrecht, für Pflicht und Tugend. Denn das lernen, und da mag man sagen, was man will, (so sagt der Verfasser) unsere Kinder in der Schule nicht, und wenn die Eltern glauben, dass die heutige Schule erziehe, so sind sie in einem verhängnisvollen Irrthume. Sie bereitet gewöhnlich nur für den Broterwerb vor, nicht aber, leider, für

den Erwerb eines soliden Lebensglückes, das nur in der Zufriedenheit, Ehrenhaftigkeit und Tüchtigkeit wurzelt."

Dem Schlusssatz muss jeder wohldenkende Mensch zustimmen, das vorher Gesagte klingt etwas hart und berührt uns um so schmerzlicher, weil es zum Theil wahr ist. Natürlich fand sich gleich ein Ehrenretter der Schule, welcher in der Decembernummer desselben Erziehungsblattes in einem Artikel mit der Überschrift: „Die Schule erzieht zur Moral", an einzelnen Fällen zeigt, wie es möglich sei, erziehend zu wirken. Dieser Herr Verfasser hat auch recht. Aber es kann sich nicht darum handeln, ob die Schule gar nichts, oder doch etwas zur Erziehung beitrage. Wenn wir mit Pestalozzi erkennen, dass jede Einseitigkeit in der Menschenbildung naturnothwendig zum Schaden des menschlichen Geschlechtes ausfallen muss, so müssen wir die Frage so stellen: „Reicht die Erziehungsthätigkeit der Schule in allen Fällen aus, greift sie so tief in das Wesen des Schülers, um demselben einen sittlichen Kern und Halt für alle Stürme des Lebens mitzugeben? Für das einfache Bürgerhaus, wo die Erziehung in den Händen einer liebenden Mutter ruht, deren süsseste, fast einzige Pflicht die Erziehung ihrer Kinder ist, wo ein nicht zu viel beschäftigter Vater mit Ernst und Strenge die Erziehungsbemühungen der Mutter und der Schule mit Freuden durch seine Autorität unterstützt, da vermag die Schule segensreich zu wirken. Aber was ist es in den vielen anderen Fällen, wo gar keine Erziehung oder sogar directe Verziehung zu bemerken ist, wo Anleitung zur Lüge und Verstellung, zum Bettel und Diebstahl statthat? Es gibt ganz gewiss Schulen in Wien und anderwärts, wo diese anderen Fälle nicht vereinzelt sind.

Das Recht auf Erziehung ist eines der Elementarrechte eines jeden Menschenkindes.

Und weil ich nun meine, dass unsere heutige Schule zu sehr den Intellect auf Kosten der anderen Menschenkräfte pflege, so könnte die angestrebte Harmonie nur durch grössere Berücksichtigung der Gemüthsanlagen erreicht werden. Ich halte es in dieser Hinsicht mit Rosegger, welcher sagt: „Ich habe nichts gegen das Wissen, aber Weisheit ist mir lieber; Weisheit entspringt nicht so sehr aus dem Verstande, als aus dem Herzen."

Was also thäte meiner Meinung nach noth? 1. Zunächst eine viel grössere Betonung der erzieherischen Massnahmen der Schule und 2. Gründung von öffentlichen, communalen und staatlichen Erziehungsanstalten für jene Kinder, deren Eltern aus irgend welchem Grunde ausser Stande sind, ihre Kinder zu erziehen, damit solche Kinder

von ihren Eltern in frühester Jugend freiwillig (so denke ich mir) daselbst geborgen werden können.

In unserer Zeit geschieht wirklich viel für die armen Leute, aber darunter auch viel Verkehrtes. Erst in neuerer Zeit wendet man den Armen Almosen zu, indem man ihnen hilft, ihre Kinder zu ernähren. Die Mittags- und Frühstücksgaben für Kinder sind diesem humanen Gedanken entsprungen; aber das bleiben doch immer nur Almosen. Entweder fühlt das Kind jedesmal den Stachel der Scham über sein Beschenktwerden, oder es fühlt ihn nicht mehr und fasst gewissermassen als Pflicht der besitzenden Leute auf, von ihnen beschenkt zu werden, was noch ärger ist. Darum gebe man das Almosen auf einmal und in einer Weise, welche weder Eltern noch Kinder beschämt; man nehme solche Kinder in früher Jugend in öffentliche Erziehungsanstalten, wo sie als Menschen erzogen werden und die Armut mit ihren oft Herz und Gemüth verheerenden Folgen nicht kennen lernen. Staat und Gesellschaft können den Eltern, aber zugleich sich selbst, keinen grösseren Dienst leisten.

Die öffentliche und private Mildthätigkeit kann keinen besseren Weg einschlagen, als der nachwachsenden Generation einen sicheren Weg zur Veredelung zu weisen. Dies erscheint mir auch als die pädagogisch richtige Lösung der Armenfrage: arme Kinder nehme man auf in Erziehungsanstalten, wirklich arbeitsunfähige Erwachsene in Versorgungshäuser, und allen Arbeitsfähigen verschaffe man Arbeit. Jede andere Form von Almosen wirkt demoralisierend. „Wenn auch Vater und Mutter," sagt Pestalozzi, „dem Kinde mangeln" (oder, könnten wir hinzufügen, deren erzieherische Einflussnahme), „so darf doch der Vater- und Muttersinn in der Erziehung nicht mangeln. Mit ihm mangelt dem armen Geschöpfe trotz aller Schulen, die ihm offen stehen, und trotz aller Brot- und Kleiderhilfe das erste Fundament seiner Bildung zur Menschlichkeit: das Gefühl der Liebe, des Dankes, des Vertrauens." (Ist es nicht, als hätte Pestalozzi diese Worte erst gestern geschrieben?) Und weiter sagt er: „Schulerziehung ohne Umfassung des ganzen Geistes, den die Menschenerziehung bedarf, und ohne auf das ganze Leben der häuslichen Erziehung gebaut, führt in meinen Augen nicht weiter, als zu einer künstlichen Verschrumpfungsmethode unseres Geschlechtes". Man trachtet, dass kein Kind ohne Unterricht bleibe, so füge man diesem schönen Streben noch das Bestreben bei, dass kein Kind ohne Erziehung bleibe. Vor einigen Tagen (am 9. Jänner) habe ich mit grosser Genugthuung erfahren, dass sich der niederösterreichische Landes-Ausschuss mit dem Plane trägt, Erziehungsanstalten für Findlinge zu gründen.

Was die früher vorgeschlagenen Erziehungsanstalten anbelangt, so müsste

über deren Organisierung ein ganzer Vortrag gehalten werden; denn auf die Einrichtung und auf den Geist, der sie beherrscht, kommt es an, wenn sie die Elternerziehung ersetzen sollen. Für heute will ich nur Folgendes bemerken: In denselben müsste echt Pestalozzischer Geist herrschen. Die nach Geschlechtern getrennten Anstalten müssten die Kinder vom 3. bis 14. Jahre behalten, dürften aber nur Kinder von etwa 3 Jahren aufnehmen. Die Anstalt müsste den Kindern das Familienleben so viel als möglich ersetzen. Ein Hauptmittel hiezu wäre, etwa fünf Kindern verschiedenen Alters ein Schlafzimmer und eine Pflegerin, Kindergärtnerin, zuzuweisen. An der Spitze derartiger Anstalten müsste ein Mann von tadellosem Charakter stehen, dem in allen Dingen unbedingtes Vertrauen entgegengebracht werden könnte, dem aber auch wenigstens anfangs unbedingte Vollmacht über die ganze Anstalt eingeräumt werden müsste. Die Lehrkräfte müssten sich freiwillig melden und gut besoldet sein. Der Lehrplan müsste eigens für diese Anstalten erst geschaffen werden und müsste sich von dem der allgemeinen Volksschulen darin vortheilhaft unterscheiden, dass die hier gebotene Gelegenheit ergriffen würde, den wahrhaft erziehenden Unterricht des Erlebens und Erarbeitens einzuführen, was allein schon des Versuches wert wäre; ganz abgesehen von dem grossen Vortheil, der für die allgemeine Volksschule daraus erwüchse, wenn aus jeder Classe jene zuchtlosen Elemente verschwinden würden, die nur zu oft verhindern, dass der Lehrer sich herzensgut und gemüthvoll gebe. Und was für den Staat und die Gesellschaft aus solchen Einrichtungen für Nutzen erwachsen könnte, ist unermesslich. Aber vorderhand bleibt das ein frommer Wunsch.

Ich wende mich eher Realisierbarem zu: Grössere Betonung der erzieherischen Massnahmen der Schule. Diese Forderung würde nicht aufhören, eine zu sein, auch wenn jene besprochenen Erziehungsanstalten schon beständen; nachdem sie aber nicht bestehen, ist es eine ausserordentlich nothwendige Forderung, die unbedingt erfüllt werden muss, wenn die Schule in Pestalozzischem Geiste wirken soll. Pestalozzi sagt: „Die höchste Hilfe, die gegen die am tiefsten im Lande eingewurzelten Übel möglich ist, ist einzig von der Erziehung zu erwarten."

Es kommt die Harmonie in allen Bestrebungen zur Ausbildung aller menschlichen Fähigkeiten in unserer Schule noch nicht zum Ausdruck. Wie die alte Schule vorwiegend das Gedächtnis in Anspruch nahm, so nimmt die Neuschule vorwiegend den Verstand in Anspruch. Die Schule der Zukunft wird endlich alle menschlichen Fähigkeiten harmonisch ausbilden auf Grundlage eines durch edle Gesinnung geweihten Gemüthes. Pestalozzi schreibt: „Meine Meinung ist, dass das Glück des Lebens und die Solidität

der übrigen Bildung auf das Fundament wohlbesorgter Stimmung der zarten Fasern des Gemüthes gebaut werden muss und aus ihr fliesst."

Was ich diesbezüglich auf dem Herzen habe, das wäre etwa: 1. der Geist, von welchem die Schule wie alle Schulbehörden durchdrungen sein mögen, sei Pestalozzis Geist, 2. alle Lehrgegenstände mögen auf Willens- und Gemüthsbildung ihre Wirkung äussern; dem Erlebenlassen soll ein grosser Spielraum gewidmet werden, 3. die Lehrerbildung möge verbessert werden, und 4. die sociale Stellung der Lehrer muss eine höhere werden. Beleuchten wir diese vier Punkte in Kürze.

Heute ist es nicht immer der Geist des Vertrauens und der Liebe, welcher in der Schule herrscht; es ist oft ein starrer bureaukratischer Geist, der die Begeisterung erstickt; es passen die Worte Lautz's über das von Schmid in den letzten Jahren der Pestalozzischen Anstalt eingeführte Regiment leider fast auch auf den heutigen Geist.

Er sagt: „Das Regiment Schmids ist nicht die Führung in einem freien Geiste, der die Kräfte des Menschen zur Entfaltung reizt, sondern die eines engen, nicht selten durch geheime Denunciationen bestimmten Polizeiregimentes, das sich auf das fröhliche Gedeihen des Geistes und des Gemüthes wie Mehlthau ertödtend legt." — Wahrhaft weit- und tiefblickend müssen dagegen die Instructionen genannt werden, welche der preussische Staatsrath Süvern dreien Candidaten gab, die zu Pestalozzi wallfahrteten, um seine Methode behufs Verbreitung in Preussen kennen zu lernen. Es heisst daselbst: „Nicht eben das Mechanische der Methode sollen sie dort erlernen, auch das soll nicht ihr Höchstes sein, die äussere Schale derselben durchbrochen zu haben und in ihren Geist und innersten Kern gedrungen zu sein, bloss der Geschicklichkeit zum Unterrichte halber; nein, erwärmen sollen sie sich an dem heiligen Feuer, das in dem Busen glüht des Mannes der Kraft und der Liebe." .... „Ist diese pädagogische Weihe über sie gekommen, so wird auch der Unterricht als blosser Unterricht für sie verschwinden; sie werden ihn sehen in dem inneren Zusammenhange seiner nothwendigen Theile, in der Wechselbeziehung des einen auf das andere und wieder in der Wirkung jedes einzelnen auf die gesammte Kraft, die da Mensch heisst und eine Ausstrahlung der Urkraft der Welt, der Gottheit ist. Vollendet werden sie sein, wenn es ihnen klar ist, dass und wie die Erziehung eine Kunst, und zwar die höchste und heiligste sei." Das sprach kein Lehrer, sondern ein Staatsrath, aber freilich im Jahre 1809.

Und wie muthet uns das Verhältnis an, in welches sich Pestalozzi zu seinen Lehrern stellte, wenn er sagt: „Es geht solchen Verbindungen (er meint die seiner Lehrer) nur dann gut, wenn jedes Glied in denselben frei

irren, frei fehlen darf und mehr durch ruhige Erfahrung als durch Zurechtweisung zu sich selber und so weit kommt, als es nach seiner Individualität je zu kommen vermag."

Bei einem Bureaukratismus, der alles zu uniformieren, alles vorzuschreiben trachtet, muss nothwendigerweise auch im Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler jener Pestalozzische Geist der Liebe und des Vertrauens verloren gehen; und Liebe und Vertrauen sind zwei der edelsten Erziehungsmittel. Der Lehrerstand, dem die Eltern ihre Kinder anvertrauen, der Staa seine künftige Generation in die Hand gibt, bedarf dieses Vertrauens weit mehr, als vielleicht jeder andere Stand; und auch die Kinder bedürfen der Sonne des Vertrauens und der Liebe.

Alle Lehrgegenstände müssen ihre Wirkung auf Willens- und Gemüthsbildung äussern; dem Selbsterleben und Selbsterarbeiten muss im Rahmen des Schulunterrichtes ein möglichst grosser Spielraum gewährt werden. Da ist vor allem anderen ein Herzenswunsch nicht mehr zu unterdrücken: der Religionsunterricht möge sein dogmatisches, gedächtnismässig zu erwerbendes Wortwissen einschränken und vor allem wahre Herzenssache werden. Es scheint mir wahr, was Dr. Aug. Forel gelegentlich des Naturforschertages in Wien (September 1894) in seinem Vortrage über „Gehirn und Seele" sagt: „Heute schämt sich fast jeder Gelehrte, das Wort Gott nur auszusprechen. Woher kommt das? Es fehlt uns heute eine innerliche, wahre Religion, weil die Intoleranz der Confessionen das Ideal hingebender Nächstenliebe und philosophischer Wahrheit erstickt hat."

Was uns Lehrer anbelangt, so können wir unsere treue, aus innerster Überzeugung quellende Anhänglichkeit an die echte Religion des Menschenherzens gar nicht klarer beweisen, als indem wir im Geiste Pestalozzis zu wirken geloben, dessen echte, aus tiefster Seele dringende Religiosität für alle, die ihn kennen, vollkommen klar ist, wenn nicht Bosheit ihr Urtheil trübt. In der „Abendstunde eines Einsiedlers" sagt er: „Gewalt und Grab und Tod ohne Gott zu leiden, hat deine sanft, gut und fühlend gebildete Natur keine Kräfte." „Glaube an Gott ist die Quelle aller Weisheit und alles Segens und Bahn der Natur zur reinen Bildung der Menschheit." Und Pestalozzi sagt weiter: „Rühren dich, Mensch, die Lehrsätze vom überwiegenden Guten? Tröstet oder beruhigt dich das, dass das Glück das Unglück im ganzen überwiege, wenn Flammen des Jammers über deinem Scheitel brennen und dich zerstören? — Tröstet dich dies Gerede der Weisen? Aber wenn dein Vater dein Wesen in deinem Innern stärkt, dir deine Tage erheitert, deine Kräfte zum Leiden emporhebt, und das Übergewicht der Segensgeniessungen dir selbst in deinem Innern enthüllt, dann

geniessest du die Bildung der Natur zum Glauben an Gott." Ein Mensch, der solche tiefdringende Worte findet, mag wohl Religiosität zu den fundamentalsten Eigenschaften seines Wesens zählen. Aber, und das ist das Wichtigste, Pestalozzis Handlungen entsprechen auch vollkommen seinen Worten. Darum konnte Lavater vom ihm sagen: „Einen Mann, in dem der Geist des Erlösers so durch und durch in Gesinnung, Wort und That verherrlicht ist und in solcher Glorie sich darstellt, wie in Pestalozzi, habe ich noch nicht getroffen"; und Pater Scheitlin: „Ich habe bis auf Christum, den Alleinvollkommenen, und seine unmittelbaren Jünger herab keinen kennen gelernt, der mir grösser als Pestalozzi erschienen wäre." Wie ein solcher, das Herz und Gemüth ergreifender Religionsunterricht zu gestalten wäre, hat Pestalozzi in seinen Morgenansprachen und Andachten trefflich gezeigt. Dieser Unterricht nimmt nicht Heuchelei und Formenwesen für Religion, sondern wendet sich an das Leben, indem er an wirklich vorgekommenen Vorfällen anknüpft und auf die praktische Bethätigung der erkannten Wahrheit im Leben (und wenn auch vorerst nur im Schulleben) dringt.

Dieses Princip der praktischen Bethätigung, des Erlebens und Erarbeitens, muss so weit als möglich auch in den anderen Gegenständen zum Durchbruche kommen, um wahrhaft und nachhaltig auf die Willens-, Gesinnungs- und Charakterbildung wirken zu können. Wie weit dies thunlich sei, hier für die einzelnen Gegenstände zu untersuchen, kann nicht meine Aufgabe sein. Aber vor einem Extrem in dieser ohnehin modern werdenden Richtung ist zu warnen, dass nämlich das Princip der praktischen Bethätigung, das Arbeitsprincip, als Vorschule des Handwerksmässigen missbraucht werde. Dabei muss ich hier abermals bemerken, dass zur Klärung der auf Erfahrung zu gründenden Kenntnis, wie weit es thunlich sei, das Arbeitsprincip in den einzelnen Gegenständen der öffentlichen Volksschulen durchzuführen, solche öffentliche Erziehungsanstalten, wie vorher besprochen, der beste Boden wären, von dem aus eine grosse Befruchtung der allgemeinen Volksschule zu erhoffen wäre.

Was endlich die Lehrerbildung anbelangt, so scheinen das geringe Vertrauen und die geringe Achtung, welche dem Lehrstande von Seite verschiedener Körperschaften, wie aber auch von Seite des Publicums entgegengebracht werden, gebieterisch eine Erhöhung derselben zu fordern, damit eben der Einwand, der Lehrstand könne vermöge seiner Vorbildung nicht ein höheres Vertrauen und höhere Achtung beanspruchen, falle. Theologie, Juristerei, Medicin und Philosophie haben ihre Facultäten. Es ist nun sehr interessant für den objectiv Denkenden, dass die Menschen für die tiefstgreifende Wissenschaft und Kunst, welche anerkanntermassen bei richtigem Ausbaue imstande

wäre, ganze Generationen umzuformen, für die Pädagogik, noch kein Plätzchen an den Universitäten gefunden haben. Und doch kann die Lehre von Gott, die Lehre von Recht und Unrecht, die Lehre vom gesunden und kranken Menschen und die Lehre der reinen philosophischen Wissenschaften nur dort Wurzel schlagen, wo ein durch weise Erziehung wohlvorbereiteter Boden vorhanden, und es können diese Lehren nur dort die rechten Früchte treiben, wo sie auf eine von pädagogischer Einsicht geleitete Weise gelehrt werden. Trotz dieser allenthalben verbreiteten und erkannten Wahrheit, läuft man heute Gefahr, nicht ernst genommen zu werden, wenn man die Forderung nach einer pädagogischen Facultät oder einer eigenen Hochschule für Pädagogik aufstellt. Gibt es doch auch Hochschulen für technische Fächer, wie für Bodencultur und Forstwirtschaft.

Diese pädagogische Facultät müsste in freier gegenseitiger Geistesbefruchtung alle Gebiete der Pädagogik, in ihrer Anwendung auf sämmtliche Lebensalter, vom Säuglingsalter an bis zum Grabe, mit einem Worte die Erziehung und Bildung des Volkes zu ihrem Arbeitsgebiete machen. Daraus würden sich für die Lehr- und Erziehungsweise im Elternhause, an Volks- und Mittelschulen, wie auch an Hochschulen, für die Erziehung und Belehrung das Volkes im allgemeinen gewisse Normen ergeben, deren Verallgemeinerung dem Menschengeschlechte von höchster Bedeutung werden könnte. Alle Facultäten würden von dieser verbesserten Lehr- und Erziehungsweise gewinnen; ganz abgesehen von der grossen Anregung, welche auf alle Kreise übergienge, der Erziehung und dem Unterricht doch eine ebenso grosse Aufmerksamkeit zu schenken, wie man sie beispielsweise heutzutage der Ausgestaltung des Sportwesens schenkt.

Und was zum Schlusse die Forderung nach höherer socialer Stellung des Lehrstandes betrifft, so ist ein wichtiges Mittel soeben besprochen worden. Ein anderes wichtiges Mittel wäre die Einigkeit. Damit sieht es aber heute trauriger aus als vielleicht jemals. Es haben sich im schlechtverstandenen Interesse der Gesammtheit Gruppen gebildet, die ihre Sonderinteressen nur zu oft über die allgemeinen stellen, es hat sich eine Neigung zu Vergleichen betreffs der materiellen Lage unter diesen Gruppen herausgebildet, welche geradezu den Vortheil der anderen Gruppe als einen Schaden der eigenen auffasst. Es stehen vielerorten Bürgerschullehrer gegen Volksschullehrer, Lehrer gegen Lehrerinnen und in jüngster Zeit auch noch Alte gegen Junge und bekämpfen einander sogar öffentlich. Dass diese Zustände, wenn sie absichtlich herbeigeführt worden wären, nicht geschickter hätten gewählt werden können, um das Ansehen der Lehrerschaft im allgemeinen in den Augen der ruhig denkenden Bürger zu untergraben, ist klar. Das

Traurigste aber ist, dass dabei Schule und Schulerziehung in Misscredit kommen. Da thäte eine starke Dosis Pestalozzischen Geistes noth.

Unter dem Wahlspruche: „Mit vereinten Kräften“ würde auch die sociale Stellung der Lehrerschaft eine bessere werden. Von den drei Ständen (nach alter Eintheilung), dem Wehr-, Nähr- und Lehrstande, wird ersterer nur künstlich gehalten, während die beiden anderen Stände in unaufhaltsamem socialen Aufschwunge begriffen sind.

Wie aber die Achtung, das Ansehen, welches der einzelne Mensch geniesst, er mag was immer für einem Stande angehören, doch hauptsächlich von ihm selbst abhängt, d. h. von seinem Charakter, seiner Tüchtigkeit, etc.; so ist auch in gewisser Hinsicht das Ansehen eines ganzen Standes unabhängig von seiner socialen Stellung. Wie sich der einzelne Mensch bemühen muss, sein Ansehen zu erhöhen und dann zu bewahren, so auch ein ganzer Stand, und zwar durch Charakterfestigkeit und Tüchtigkeit. Weil aber der Stand doch aus Individuen besteht, so steigert das höhere Ansehen der Einzelnen nach und nach das Ansehen des ganzen Standes. Dieser Weg ist zwar mühsam, aber sicher.

Und so bin ich denn am Schlusse bei dem für jeden Einzelnen am schnellsten zu Realisierenden angelangt. Seien wir charakterfest wie Pestalozzi, halten wir immer und überall die ewig wahren und heiligen Ideale der Erziehung des Menschengeschlechtes hoch! Aber seien wir auch tüchtig wie Pestalozzi, indem wir mit ganzer Hingabe in unserem hohen und hehren Lebensberuf arbeiten. Weder Neid noch Verkennung mögen uns abhalten, Pestalozzi an Aufopferungsfähigkeit nachzustreben. Mehr als er sich aufgeopfert hat, und mehr, als er an Verunglimpfung gelitten hat, kann uns das Schicksal nicht auferlegen, das sei unser Trost. Senken wir so tief als möglich den Samen des Guten in die Gemüther der Kinder, so dass aus Kindern, welche in Liebe und Verehrung zu ihren Lehrern aufschauen, Väter und Mütter werden, welche später aus Dankbarkeit die Lehrer achten und schätzen. Hier sind die starken Wurzeln unserer Kraft. Dann wird es uns vergönnt sein, in Tagen des Alters mit Pestalozzi sprechen zu können: „Mein Glück ist, dass mir mein Werk gelungen, die Herzen von tausenden guten Vätern und Müttern für die Menschenbildung erwärmt zu haben. Mein Glück ist, im Kreise mich liebender Kinder zu leben, sie täglich zu allem Guten zu stärken, ihnen ins Herz zu reden und mich an ihrem Dank und an ihrer Liebe zu erquicken.“ Das walte Gott!

II.

Die psychische Entwicklung des Bösen.

Vorgetragen am 5. Jänner 1895 von Victor Zwilling.

I.

So weit uns Geschichte und Erfahrung Einblick in das menschliche Seelenleben gestatten, allüberall treffen wir dieselbe von Entrüstung getragene Verurtheilung des Bösen im Menschen. Fast unbegreiflich scheint es demnach, warum dasselbe trotz seiner allgemein anerkannten Hässlichkeit nicht längst von der Erde ausgemerzt worden ist. Diese unbesiegbar scheinende Macht des Bösen war es, welche in der Menschheit den Glauben an dessen übersinnlichen Ursprung entstehen liess. So finden wir in den einzelnen Religionen den guten und den bösen Urgeist in beständigem Kampfe miteinander, wir finden den Menschen als das mehr oder weniger willenlose Kampfobject beider Urmächte, wir sehen ihn von Geburt aus durch die Erbsünde dem Bösen unterthan und sehen, wie schwer er trotz aller Gnadenmittel Gottes zu ringen hat, um endlich seine Erlösung zu erlangen.

Es liegt mir ferne, diese religiösen Dogmen irgend einer Kritik zu unterziehen. Die empirische Psychologie und die auf ihr basierende Pädagogik verzichten darauf, Ursprung und Wesen böser Weltengeister zu ergründen, und dieselben zu bekämpfen; sie bescheiden sich damit zu forschen, wie das Böse sich in der schuldfreien Menschenseele auf ganz natürliche Weise entwickelt, und wie diese Menschenseele wieder auf ebenso natürliche Weise von demselben befreit werden kann. Von den uns bisher bekannten Psychologen und Ethikern hat sich Dr. Eduard Beneke am eindringlichsten mit dieser Aufgabe beschäftigt, und so sei es mir denn gestattet, das Resultat seiner Forschungen hier in kurzem wiederzugeben und auf Grundlage der dadurch gewonnenen Erkenntnis praktische Schlussfolgerungen für die Erziehung abzuleiten.

Vor allem erscheint es nothwendig, den Begriff des Bösen festzustellen. Beneke scheidet die Begriffe „unsittlich“ und „böse“ von einander, und zwar so, dass die Bosheit als eine Abart des allgemeinen Begriffes der Unsittlichkeit erscheint.

Als unsittlich erklärt Beneke eine jede Gesinnung und Handlung, welche gegen die allgemeine, sittliche Norm verstösst, die sich mit den Worten feststellen lässt: Schätze alles nach seinem wahren Werte, und lege diese richtige Wertschätzung der Dinge allen deinen Gesinnungen und Handlungen zugrunde! Die auf dieser Norm basierende Sittlichkeit erscheint keineswegs als das Werk einer höheren, übersinnlichen Offenbarung, sondern als die naturgemässe Entwicklung des menschlichen Seelenlebens. „Sittliches und Natürliches fallen durchaus miteinander zusammen, und das Sittengesetz ist in der That nichts anderes, als die reine und fehlerlose Hervorbildung der tiefsten Grundverhältnisse der menschlichen Natur.“ In der Erkenntnis und psychologischen Begründung dieses Fundamentalsatzes liegt die grosse Bedeutung von Benekes Ethik. Kant und selbst Herbart haben auf speculativem Wege die ethischen Grundformen ohne Rücksicht auf deren psychische Entwicklung im Individuum zu ermitteln getrachtet. Kant versucht dann diese Entwicklung durch die Aufstellung eines angeborenen „kategorischen Imperativs“ zu erklären, während Herbart seine ethischen Grundformen einfach als das Ziel hinstellte, nach welchem eine naturgemässe Erziehung hinzustreben habe. Beneke aber entkleidet die Sittenlehre alles speculativen und metaphysischen Beigeschmacks, er stellt sie als naturgemässe Folge einer reinen und ungehinderten Entwicklung des menschlichen Seelenlebens dar.

Versuchen wir, diese Entwicklung kurz zu betrachten.

Dem neugeborenen Kinde ist weder ein sittlicher, noch ein unsittlicher Begriff angeboren. Angeboren ist ihm nur das Vermögen, äussere Reize durch die Sinne zu empfangen, ferner das Vermögen, die von den Reizen in der Seele zurückbleibenden Spuren festzuhalten, und endlich das Vermögen, die festgehaltenen Spuren zu einander in Wechselwirkung zu bringen. Diese Urvermögen sind anfangs inhaltlos, leer, sie erscheinen aber als Strebungen, welche ebenso nach Erfüllung und Ernährung durch äussere Reize drängen, wie beispielsweise der leibliche Organismus nach Speise drängt. Die Erfüllung durch äussere Reize kann nun entweder den Urvermögen angemessen erfolgen, oder sie kann ungenügend oder übermässig sein. Im ersteren Falle erzeugt sie eine Steigerung der Urvermögen, die sich in einer Lustempfindung bekundet, in den letzteren Fällen aber erzeugt sie eine mit Unlust verbundene Herabstimmung. Jenachdem die Dinge einen steigernden oder herab-

stimmenden Eindruck auf uns ausüben, erscheinen sie uns entweder als Güter oder als Übel, und wir bemessen ihren Wert nach der Höhe dieser Steigerung oder Herabstimmung.

Da aber alle normal veranlagten Menschen die äusseren Reize durch gleichartige Sinne aufnehmen, und da auch ihre Urvermögen wenn auch nicht gleich stark, so doch gleichartig sind: so muss sich bei ihnen naturgemäss eine gleichartige Wertbestimmung der Dinge herausbilden. Diese gleichartige Wertbestimmung aber bildet die Grundlage der Sittlichkeit. Wir betrachten dasjenige Gut als ein höheres, welches nicht nur vom einzelnen Individuum, sondern von der Allgemeinheit als höheres Gut erkannt wird, und wir verabscheuen dasjenige Ding als Übel, welches in ähnlichem Masse von der Allgemeinheit als Übel anerkannt wurde. Einer wahrhaft naturgemässen Sittenlehre kommt also bloss die Aufgabe zu, die Rangordnung der Güter und Übel der Menschennatur abzulauschen, d. h. sie auf Grundlage der natürlichen und ungehinderten Entwicklung des Seelenlebens zu ermitteln.

So dankbar und verlockend es aber auch für uns wäre, mit Beneke der Menschennatur die Gesetze abzulauschen, welche für die Rangordnung der Güter und Übel massgebend sind, wir müssen leider mit Rücksicht auf das uns direct vorgesteckte Ziel der heutigen Untersuchung darauf verzichten. Uns muss als Hauptsache die Beantwortung folgender Frage erscheinen: Wenn es wahr ist, dass das natürlich Höhere immer zugleich das sittlich Höhere ist und dass die sittliche Norm zugleich ein allgemeingültiges Gesetz der Menschennatur ist, wie kommt es dann, dass die Unsittlichkeit überhaupt in der Menschennatur platzgreifen kann? Beneke beantwortet diese Frage in unwiderleglicher Weise. Die Allgemeingültigkeit der sittlichen Norm bedingt noch immer nicht die Nothwendigkeit ihrer fehlerfreien Durchbildung in jedem einzelnen Individuum. Letztere kann nur dort stattfinden, wo die Naturentwicklung rein und ungehindert vor sich geht. Die Hemmungen in der natürlichen Entwicklung erzeugen die moralischen Abweichungen, also das Unsittliche. Unsere heutige Aufgabe ist es demnach zu untersuchen, wie diese Hemmungen entstehen, oder kurz gesagt, wie sich das Unsittliche allmählich entwickelt.

Die sittliche Norm bildet sich im Menschen durch das Vergleichen der Steigerungen und Herabstimmungen aus, die er im Laufe des Lebens erfahren hat, und sie bildet sich nur dann in richtiger Weise aus, wenn er nicht bloss der niederen, auf der Sinnlichkeit beruhenden Steigerungen sich bewusst wurde, sondern auch der höheren, und wenn diese durch ihre besondere Vielfachheit und Kräftigkeit das Übergewicht über jene erhalten haben. Es ist daher für unsere Untersuchung von höchster Bedeutung, dass wir uns vor

allem über das Wesen und die Entwicklung der höheren Steigeruugen im Verhältnisse zu den niederen klar werden.

Die äusseren Eindrücke kommen auf dem Wege der Sinne zu unserem Bewusstsein. Nun ist es Thatsache, dass die überwiegende Mehrheit aller Vorstellungen, folglich auch aller Begriffe etc. uns auf dem Wege des Gesichtssinnes zugekommen ist. Wie kommt das? Bekommen wir denn um so viel mehr zu sehen als zu hören, zu fühlen, zu schmecken etc.? Der Grund dafür lässt sich einzig darin finden, dass der Gesichtssinn eine grössere Kräftigkeit der Urvermögen besitzt als die übrigen Sinne. Je kräftiger aber die äusseren Reize erfasst, festgehalten und reproduciert werden, desto klarer sind die erzeugten Vorstellungen, desto höher die Steigerungen und Herabstimmungen des Seelenlebens. Deshalb nennen wir den Gesichts- und in weiterer Abstufung den Gehörsinn höhere Sinne, die übrigen aber niedere, deshalb schätzen wir die durch die höheren Sinne erzeugten Steigerungen höher als jene der niederen Sinne.

Und hiezu tritt noch ein zweites Moment. Jede psychische Entwicklung ist von umso höherem Werte, aus je mehreren elementarischen Bestandtheilen sie besteht. Ein vereinzelter Reiz erzeugt nie eine hohe Steigerung in uns, und er hinterlässt eine äusserst schwache Spur. Wenn sich aber dieser Reiz vielfach wiederholt, dann verstärken sich dessen zurückbleibende Spuren zu immer höherer Steigerung, respective Herabstimmung. Deshalb erscheint uns der Begriff, der aus einer Menge gleichartiger Vorstellungen entsteht, höher, als die einzelne Vorstellung, das Urtheil höher als der Begriff, der Schluss höher als das Urtheil.

Kehren wir nun zu unserem Thema zurück. Wie steht es mit der Entstehung dieser höheren und niederen Steigerungen beim Kinde? Die Entwicklung des Menschen beginnt mit den einfachen, sinnlichen Empfindungen, durch welche die ersten, aber natürlich niedrigsten Werte bestimmt werden, während die höheren Werte erst durch vielfache Zusammenbildungen entstehen. Es hängt demnach von den Verhältnissen ab, in denen ein Individuum aufwächst, ob solche Zusammenbildungen sich in ihm entwickeln oder nicht. Bei unseren Kindern existieren in den ersten Jahren gar keine Interessen für höhere, geistige Güter, sie verstehen uns gar nicht, wenn wir von ihnen reden, es mangelt ihnen an den hiezu nothwendigen Vorbildungen. Aber unsere Kinder stehen in beständigem Verkehre mit bereits praktisch ausgebildeten Menschen, welche sie beständig auf das Höhere aufmerksam machen, zu dessen Schätzung hinleiten. So werden ihnen die nothwendigen, vielfachen Vorbildungen auf naturgemässe Weise geboten, und es entwickelt sich in ihnen die richtige Wertschätzung. Wo dies nicht geschieht, wo dem

Kinde gar keine, oder zu wenig höhere Steigerungen geboten werden, wo die niederen Sinne auf Kosten der höheren in übermässiger Weise ausgebildet werden, dort bleiben dem Menschen die höheren Güter fremd, und es entsteht die erste Abweichung von der sittlichen Norm, die sittliche Roheit. Wir finden sie bei rohen Völkern, welchen der beständige Verkehr mit gebildeten Völkern fehlt, und welche eben deshalb sich nur mühsam emporarbeiten und zu der Ausbildung, welche unsere Kinder in wenigen Jahren erwerben, ebensoviele Jahrhunderte oder gar Jahrtausende brauchen; wir finden sie bei unseren Armen, denen im frühzeitigen Kampfe um das tägliche Brot weder Zeit bleibt, noch Gelegenheit geboten ist, die nothwendigen Vorbildungen zur Auffassung und Wertschätzung höherer Güter zu gewinnen; wir finden sie aber auch bei jenen Reichen, welchen Fortuna wohl äussere Mittel in die Wiege gelegt hat, welche aber durch übermässige Pflege ihrer niederen Sinne dieser Vorbildungen nie theilhaft geworden sind.

Eigentlich kann man aber den sittlich rohen Menschen noch nicht unsittlich nennen. Ihm mangelt wohl die naturgemässe sittliche Durchbildung, unter der eigentlichen Unsittlichkeit verstehen wir aber immer eine gewisse sittliche Verkehrtheit. Untersuchen wir nun, wie sich eine solche im Menschen ausbilden kann. Von jeder mit einiger Vollkommenheit erzeugten Entwicklung bleibt in der Seele eine Spur zurück. Diese Spur kann später reproduciert werden, verschmilzt bei einer neuen, gleichartigen Entwicklung mit derselben und verstärkt sie durch ihre eigene Kräftigkeit. Je häufiger also eine Lustempfindung gebildet wird, desto mehr Spuren sammeln sich von ihr an, mit desto grösserer Kraft tritt ihre Steigerung auf. Dieses Bildungsverhältnis kann nun mit der allgemeingültigen Schätzung in Gegensatz treten. Wird nämlich eine auf ein niederes Gut sich beziehende Steigerung viel häufiger erzeugt als eine auf höhere Güter bezügliche, so wird erstere trotzdem mit grösserer Kraft empfunden als letztere. In diesem Falle wird dann das objectiv höhere Gut als ein niedrigeres, also verkehrt empfunden, und es bildet sich in dem betreffenden Menschen jene verkehrte Weltanschauung aus, die wir gemeiniglich als Thorheit bezeichnen. Der Thor kennt zwar die höheren Güter, er hat sie aber nicht in ihrem richtigen Werke erkannt und zieht ihnen die niederen Güter, so z. B. den momentanen Genuss, vor.

Es kommt auch vor, dass sich in einem Menschen die objectiv wahre Wertschätzung der Dinge ganz richtig ausgebildet hat; er kommt aber in Verhältnisse, in welchen die aufkeimende Begehrung niederer Güter leicht und ungehindert befriedigt wird, während sein auf höhere Güter gerichtetes Begehren nur selten Befriedigung findet. Dann verstärkt sich durch die beständige Wiederholung die Kraft des Begehrens nach den niederen Gütern

in so übermässiger Weise, dass sie trotz der richtigen Wertschätzung den Menschen mit Gewalt nach der Erreichung dieser niederen Güter hindrängt. Und so sehen wir dann einen solchen Menschen bei ruhiger Überlegung das höhere Gut aus voller Überzeugung preisen, das niedere verdammen; sobald aber die Begehrungsanlagen für das letztere wachgerufen werden, dann wird er durch die Kraft derselben in entgegengesetzter Weise bestimmt: er begehrt, will und thut das, was er gerade vorher aus voller Überzeugung verdammt hatte. Wir stehen vor der Unsittlichkeit im engeren Sinne des Wortes.

Die bisher dargestellten Abweichungen von der sittlichen Norm, die sittliche Roheit, die Thorheit und die Unsittlichkeit im engeren Sinne, entstehen durch Steigerungen und Herabstimmungen, die wir von der Aussenwelt erhalten. Indem sich der Mensch dieser Steigerungen und Herabstimmungen bewusst wird, wird er sich gleichzeitig seines eigenen Ich bewusst, und er bemisst dies Ich wieder als ein Gut im Verhältnisse zu den übrigen Gütern. Es ist ganz natürlich, dass die eigene Wertmessung sich vorzüglich nach der Wertmessung der anderen Personen richtet, die uns umgeben. Je vielfachere und kräftigere Spuren eine Person in unserer Seele zurücklässt, desto höher ist unser Interesse für diese Person. Deshalb lieben die Eltern ihre Kinder so sehr, deshalb interessiert uns der Freund, der nahe Bekannte weit mehr als der Fremde. Sind die von anderen Menschen in uns erzeugten Spuren ebenso kräftig oder kräftiger als die des eigenen Seelenlebens, dann halten Selbstliebe und Nächstenliebe einander das nothwendige Gleichgewicht. Sehr oft bilden sich aber die auf das eigene Ich bezüglichen Spuren weit kräftiger und vielfacher aus. Dann sind dem Egoismus Thüren und Thore geöffnet, dann denkt der Mensch auch dort zuerst an sich, wo er billigerweise an andere denken sollte, dann empfindet er alles, was ihn selbst betrifft, mit der grössten Stärke, während ihn die Schicksale anderer beinahe gleichgültig lassen. Wenn die Verhältnisse die Entwicklung dieser Abnormität allzusehr befördern, dann erstickt das beständige und überkräftige Streben nach eigenem Wohle jede Empfindung für fremdes Wohl und erzeugt Selbstbeschränktheit oder Selbstsucht.

Sittliche Roheit, Thorheit, Unsittlichkeit und Selbstbeschränktheit sind nach Beneke die vier Hauptformen jeder sittlichen Abweichung, in welche sich fast das gesammte Sündenregister der Menschheit einordnen lässt. Erst aus der Combination derselben entwickelt sich jene letzte und höchste Abweichung, welche gemeiniglich als das Böse oder die Bosheit bezeichnet wird. Von den bisher dargestellten Abweichungen unterscheidet sich das Böse in greller Weise dadurch, dass bei ihm die auf andere Menschen sich beziehenden Empfindungen eine vollständige Umkehrung ihres Charakters

erleiden: die fremden Steigerungen (Lust, Glück, intellectuelle Vorzüge etc.) erzeugen eigene Herabstimmung, während die fremden Herabstimmungen (wie Unlust, Kummer, Schmerz etc.) mit eigener Steigerung gefühlt werden. Eine derart unnatürliche Umkehrung des Gefühlscharakters konnte bei keiner der bisherigen Formen des sittlich Abweichenden beobachtet werden. Der sittlich Rohe zeigt innerhalb seiner Empfindungswelt viel Sympathie, eigentliche Bosheit kann ihm ferne gelegen sein; der thörichte sowie der unsittliche Mensch steht der Bosheit ebenfalls ferne, seinen Gleichgesinnten beweist er oft opferfreudiges Wohlwollen, und wenn ihn selbst die Befriedigung seiner Begierden nöthigt, anderen zu schaden, so geschieht dies nicht mit Schadenfreude, sondern nur als Mittel zum Zwecke. Ganz anders beim Bösen. Dieser freut sich über das Unglück des andern, er wird über das Glück des Nächsten mit gehässigem Neide erfüllt und strebt in aller Weise, dasselbe zu vernichten.

Wie lässt sich nun diese psychische Erscheinung erklären? Wir stellen die fremden Steigerungen durch Spuren von eigenen, gleichartigen Steigerungen vor, die fremden Herabstimmungen durch Spuren eigener Herabstimmungen, wir sind sie natürlicherweise gar nicht anders vorzustellen imstande. Jene Umkehrung scheint demnach den Grundgesetzen der Natur zu widersprechen. Wo die Vorstellung von fremden Zuständen nur irgendwie theilnehmend erfolgt, da kann eine solche Umkehrung unmöglich eintreten. Nur dort kann sich das Böse herausbilden, wo die Antheilnahme am fremden Schicksale ganz erstickt ist. Selbstbeschränktheit oder Selbstsucht ist also die erste Grundwurzel zur Entwicklung des Bösen. Der Selbstbeschränkte muss aber nicht zugleich böse sein. Es gibt Selbstbeschränkte, welche sich um das Wohl und Wehe der anderen einfach gar nicht kümmern, welche es mit dem eigenen nicht vergleichen. Erst durch die Vergleichung das eigenen Schicksals mit dem fremden kann beim Selbstbeschränkten die dargelegte Umkehrung seines Gefühlscharakters eintreten. Er nimmt die fremde Steigerung theilnahmslos, nur schattenhaft auf, aber sie wird ihm zur Grundlage, nach welcher er sein eigenes Fühlen bemisst, und so erzeugt der Gegensatz die eigene Herabstimmung. Ebenso umgekehrt: die fremde Herabstimmung lässt ihn gleichgültig, aber der momentan vorspringende Vergleich mit seinem eigenen Fühlen erzeugt die Freude, die Steigerung des eigenen.

Wir haben also gesehen, dass Selbstbeschränktheit und das Vergleichen der eigenen Zustände mit fremden die Grundlagen für das Entstehen der Umkehrung sind. Erzeugt aber die Umkehrung des Gefühlscharakters schon nothwendig das Böse? Jemand erfährt beispielsweise in der Fremde, sein Heimatsort sei niedergebrannt, nur sein eigenes Hab und Gut sei glücklich

verschont geblieben; werden wir ihn nun böse nennen, wenn er im ersten Augenblicke der Theilnahme an seinen Mitbürgern vergessend, der Freude über die Rettung seiner eigenen Familie und seiner Habe laut Ausdruck gibt? Ebensowenig können wir den in angestrengter Arbeit ergrauten Beamten verurtheilen, weil er sich tief niedergedrückt fühlt, wenn beim heiss erwarteten Avancement eine junge, wenn auch noch so talentierte Kraft ihm vorgezogen wird. Sofort werden wir aber denselben Beamten einen bösen Menschen nennen, sobald er den ihm Bevorzugten mit Hass verfolgt, ihn verleumdet und gar Freude empfindet, sobald es ihm gelungen ist, denselben durch Intriguen zu stürzen. Es muss also zu der besprochenen Umkehrung noch ein neues Moment hinzutreten, bis dieselbe zur eigentlichen Bosheit wird. Die Umkehrung hat eine momentane Verstimmung des Gefühlslebens hervorgerufen. Die gesunde Seele reagiert aber gegen diese Verstimmung und schafft so der natürlichen Wertschätzung wieder freien Lauf. „Es ist für die gesunde Seele natürlich, das Herabgestimmte, das Trübende nicht zu wollen, ihm zu widerstreben, unter welchen Verhältnissen es uns auch entgegentreten mag. Die Gebilde von höherer Steigerung streben dagegen auf.“ Der Mannesstolz, das Ehrgefühl, die Nächstenliebe, der Gottesglaube sind solche Stützen, welche die Herabstimmung wieder gewaltsam zurückdrängen. Nur wenn die Verstimmung so mächtig und so vielfach erzeugt war, dass sie die Elasticität der Seele vollständig lähmt und eine solche Reaction unmöglich macht, dann wird die Umkehrung des Gefühlscharakters bleibend und erzeugt das Böse. Der wahrhaft Böse erscheint als ein seelisch Kranker, sein Gefühlsleben muss durch unendlich vielfache Spuren früherer Verstimmungen getrübt sein. Das Böse selbst ist somit eine durch Selbstbeschränktheit erzeugte Umkehrung des Gefühlscharakters, welche durch vorausgegangene Trübung des individuellen Seelenlebens bleibend geworden ist.

Es erübrigt uns nur noch zu untersuchen, auf welche Weise eine solche Trübung des Seelenlebens entstehen kann. Offenbar sind hiefür zwei Factoren massgebend: die Summe der äusseren Eindrücke und die Beschaffenheit der inneren Angelegtheiten des Individuums. Ein Mensch, den beständiges Unglück verfolgt, dessen sämmtliche Bestrebungen misslingen, der beständigen Ungerechtigkeiten und Verfolgungen ausgesetzt ist, droht, indem er sein Schicksal mit jenem seiner begünstigten Mitmenschen vergleicht, leicht böswillig zu werden. Soll dies nicht geschehen, dann bedarf er unbedingt einer festen Stütze an höheren Seelengebilden, die durch ihre festgeschlossene Durchbildung alle niederen Regungen niederhalten. Ein Sokrates war vor der Entstehung des Bösen in seinem Innern gefeit. Die erste Ent-

wicklung zum Bösen tritt aber gewöhnlich im frühen Kindesalter ein. Hier beherrschen noch niedere, sinnliche Regungen die Seele, während die höheren Steigerungen sich wegen der zu ihrer Bildung nothwendigen Vielfachheit der Spuren noch nicht entwickelt haben, während also das Vorstellungsleben noch lose und ungeordnet durcheinanderwogt. So sehen wir oft sonst wohlerzogene Kinder einander in geradezu bösartiger Weise quälen, bis der Gequälte endlich seinen Schmerz durch lautes Weinen bekundet. Dann freilich tritt die Reaction augenblicklich ein, und der Quälgeist wird von heftiger Reue erfasst. In der Regel bergen solche vereinzelte Ausbrüche von Boshaftigkeit keine Gefahr in sich. Wenn sie sich aber häufig und ungestraft wiederholen, dann wächst die Gefahr. Am schädlichsten wirkt beständige Zurücksetzung eines Kindes den anderen gegenüber. Wo durch dieselbe die Bildung höherer Steigerungen gehemmt wird, dort drohen die beständigen Herabstimmungen allmählich die gefürchtete Trübung des Seelenlebens hervorzurufen.

Ein anderer Grund bleibender Gemüthstrübung ist in lang andauernden Krankheiten zu suchen. Der Kranke, dessen gedrückte, traurige Lage ihn fortwährend zu Vergleichungen mit seinen gesunden, fröhlichen Geschwistern und Pflegern veranlasst, lässt sich leicht zu bleibender Verstimmung und zur Quälerei derjenigen hinreissen, denen er den meisten Dank schulden sollte. Bedenkt man dabei, dass krüppelhafte Kinder sich beständig durch ihre gesunden Geschwister zurückgesetzt fühlen, und dass selbst das gegen sie geäusserte Mitleid sie nur immer mehr an ihre traurige Lage erinnert, dann ist es nicht zu verwundern, wenn sie grösstentheils boshaft werden.

Den höchsten Grad der Bosheit bildet die Grausamkeit des Mächtigen gegen den Schwächeren. Hier fällt sogar die Vergleichung als Grund für die Gefühlsumkehrung aus. Die Grausamkeit eines Nero konnte sich nur durch eine auf dem Wege der Gewohnheit ausgebildete Begierde zur Bosheit entwickelt haben.

II.

Haben wir bisher auf dem Wege empirischer Psychologie Natur und Wesen des Bösen ermittelt und die Ursachen seiner Entwicklung erforscht, so tritt nun die pädagogische Aufgabe an uns heran, die Mittel kennen zu lernen, wie diese Entwicklung im Kinde verhütet werden kann. Den Weg hiezu erhalten wir von der Psychologie vorgeschrieben. Wir haben das Böse oder die Bosheit als den höchsten Grad sittlicher Abweichung kennen gelernt und haben aus der grossen Zusammengesetztheit der dasselbe bildenden Elemente ersehen, dass alle übrigen Formen des sittlich Fehlerhaften in ihm ver-

eint sind. Die erste Grundbedingung des Bösen bildet die Selbstbeschränktheit, diese aber ist ohne sittliche Roheit oder Verkehrtheit gar nicht denkbar. Selbstbeschränkt kann nur derjenige Mensch werden, der keine höheren Steigerungen in sich gebildet hat, als die des egoistischen Vortheils, dem die höchsten Güter der Menschheit: Gerechtigkeit, Nächstenliebe, Wohlwollen fremd geblieben sind. Die Bekämpfung der sittlichen Roheit bildet also das erste Mittel zur Verhütung des Bösen. Deshalb ist es unsere Pflicht, den Blick unserer Kinder stets auf alles Höhere zu richten, sie zu dessen richtiger Schätzung anzuleiten. Doch sei hier vor dem so häufig angestrebten „moralischen Unterricht" gewarnt. Dadurch, dass wir einem Menschen die auf höhere Interessen sich beziehenden Wörter wiederholt vorsagen oder dieselben gar auswendig lernen lassen, haben wir diese Interessen noch lange nicht in seinen wahren Besitz gebracht. Nicht was wir mit Worten gelernt, sondern was wir erfahren haben, bildet unser wirkliches Eigenthum. Der blosse Wortunterricht bleibt dem Kinde leerer Schall, nur weniges davon bleibt in der Seele hängen, und das Wenige in so schwächlichen Spuren, dass es kaum einen Augenblick gegen den Andrang sittlich abweichender Neigungen standzuhalten vermag. Wir müssen also unseren Kindern Gelegenheit geben, dass sie die Steigerungen, welche die höheren Güter im Menschen erzeugen, selbst an sich erfahren und häufig wiederholt erfahren, damit die zurückbleibenden Spuren durch ihre Kräftigkeit zu appercipierenden Concentrationspunkten für die Bildung des moralischen Bewusstseins werden. Nicht durch Worte, nicht durch theoretische Auseinandersetzungen, nur durch hinweisende Beispiele, sowie durch fleissige Übung im Selbsthandeln können wir unsere Kinder bilden.

Weit schwieriger gestaltet sich die Sache, wenn die Selbstbeschränktheit sich auf Grundlage der sittlichen Verkehrtheit oder gar der Unsittlichkeit im engeren Sinne ausgebildet hat. Hier hat der Selbstbeschränkte neben den Steigerungen, die durch das eigene Ich entstanden sind, auch andere, höhere Steigerungen aufgenommen. Er erhielt aber die niederen Steigerungen des eigenen Ich mit überaus grosser Vielfachheit von Spuren, die höheren Steigerungen dagegen mit sehr geringer Vielfachheit. Infolgedessen hat er das Höhere nicht richtig schätzen gelernt, er stellt sein Ich in übermässiger Schätzung als höchstes Gut vor, und er findet deshalb jede Ungerechtigkeit berechtigt, die ihm persönlichen Vortheil bringt; mit theilnahmsloser Härte verfolgt er überall seine selbstsüchtigen Zwecke. Wo eine solche Selbstsucht sich im Zöglinge auszubilden droht, da erfordert ihre Bekämpfung die ganze Kraft des Erziehers. Er leite den Zögling unauffällig, aber consequent durch praktische Beispiele darauf hin, dass die Verfolgung egoistischer Zwecke ihm Verachtung und persönlichen Schaden seitens der Mitwelt bringt, und schaffe

ein Gegengewicht durch Eindringen in höhere Interessensphären. Ein vorzügliches Mittel hiezu bietet das Studium einer ernsten Wissenschaft, die Übung einer höheren Kunst. Es ist dem Erzieher anfangs leicht, den Zögling zu ernster Pflege derselben anzuspornen, indem er ihn bei seiner eigenen Schwäche fasst und ihm in lebhaften Farben die persönlichen Vortheile schildert, die ihm aus dieser Pflege erwachsen können. Die höheren Steigerungen der Wissenschaft oder Kunst selbst werden später bei richtiger Leitung die Steigerungen des eigenen Ich immer mehr in den Hintergrund drängen. Und wenn es nun der Erzieher versteht, im Zöglinge allmählich auch Theilnahme für die Mitwelt zu erwecken, dann hat er sein Ziel erreicht.

Die zweite Grundbedingung für die Entwicklung des Bösen fanden wir in der Angelegtheit, jede Vorstellung von Steigerungen oder Herabstimmungen fremder Personen sofort mit dem eigenen Gemüthszustande zu vergleichen. Es wäre äusserst fehlerhaft, wollten wir deshalb schon jede Entwicklung der Vergleichungsneigung im Menschen als schädlich darstellen. Schon in den ersten Jahren sieht das Kind, dass die gleichen äusseren Reize in ihm selbst gleiche oder ähnliche Steigerungen oder Herabstimmungen hervorrufen, wie bei seinen Erziehern, Geschwistern u. s. w., und eben die sich entwickelnde Vergleichungsneigung ist es, welche dem Kinde erspart, die gesammte richtige Wertschätzung der Dinge erst auf dem Wege eigener Erfahrung auszubilden. Durch die Vergleichungsneigung bildet sich das Mitgefühl des Kindes aus, und dieses ist in unzähligen Fällen der objective Wertmesser der Dinge. Der normalen Entwicklung der Vergleichungsneigung entgegenarbeiten hiesse also die Entfaltung des Mitgefühls im Kinde ersticken. Ganz anders steht es aber mit der abnormalen Vergleichungsneigung bei solchen Kindern, bei denen die Selbstbeschränktheit bereits einen hohen Grad der Entwicklung erfahren hat. Der Selbstbeschränkte vergleicht nicht mehr objectiv richtig. Ist sein Gemüthszustand augenblicklich nur im geringsten herabgestimmt, dann vermag er sich in die fremde Steigerung nicht mehr hineinzuleben, er fühlt nicht mehr mit, er fühlt nur seine eigene Herabstimmung umsomehr, je höher gesteigert er die Gemüthsstimmungen seines Mitmenschen sieht. Jetzt erst entwickelt sich das Gefühl des Neides in ihm, dem ebenso leicht das Streben folgt, durch Vernichtung des Anlasses zu fremder Steigerung sich von der eigenen Herabstimmung zu befreien. So entsteht aus dem Neide Bosheit und Hass.

Diese auf einem gewissen Grade von Selbstbeschränktheit basierende Vergleichungsneigung ist in der Menschheit leider weit mehr verbreitet, als es bei oberflächlicher Betrachtung scheint. Sie ist der Hauptgrund dafür, warum ruhiges, objectives Denken so selten zu finden ist, warum wir beispiels-

weise eine noch so zart ausgedrückte, aber unangenehme Wahrheit nicht leicht hinnehmen wollen. Unwillkürlich fühlen wir uns gegen denjenigen verstimmt, der uns diese Wahrheit gesagt hat, und anstatt objectiv zu urtheilen, suchen wir zuerst nach Mitteln, um dieselbe irgendwie zu entkräften, dem Vermittler derselben aber eine gleiche oder noch grössere Herabstimmung zutheil werden zu lassen. So gefährlich aber auch eine solche abnormale Vergleichungsneigung sein mag, so bildet doch nicht ihre Verhütung, sondern die Verhütung ihrer Grundbedingung, der Selbstbeschränktheit, die Hauptaufgabe der Pädagogik. Ganz ausgerottet wird dieselbe selten in einem Individuum werden. Fast jeder Mensch hat mehr eigene als fremde Steigerungen und Herabstimmungen erfahren. Er hat wohl im Laufe seiner Entwicklung das Höhere richtig erkennen und schätzen gelernt, durch die gewaltige Macht des Selbstgefühls lässt er sich aber immer wieder zu momentanen Wollungen und Handlungen hinreissen, die er bei nachfolgend ruhiger Besinnung nicht zu billigen vermag und innerlich bitter bereut.

Diese Erkenntnis darf uns aber nicht allzusehr entmuthigen. Seine momentane Aufregung und Verstimmung bildet ja nie den Massstab für die objective Beurtheilung eines Menschen. Ist die allgemeine Durchbildung des Individuums eine derart normale, dass nach Wegfall der momentanen Aufregung die Reaction mit Sicherheit erfolgt, dann erzeugt die nachfolgende Reue eine tiefe Herabstimmung, deren Spuren einen immer festeren Schutzwall bilden gegen die übermässige Entwicklung der Selbstbeschränktheit. Nur wo diese naturgemässe Reaction verhindert wird, wo die einzelnen Ausbrüche der Selbstbeschränktheit so rasch und unbehindert aufeinander folgen, dass dem Individuum keine Zeit zu nachfolgender Besinnung bleibt, da muss sich allmählich eine Trübung des gesammten Seelenlebens herausbilden, und dann erst wird das Böse dem Individuum zur Gewohnheit, zur Eigenschaft.

So wären wir denn bei der letzten und wichtigsten Frage angelangt: Durch welche pädagogischen Mittel lässt sich die bleibende Trübung des Seelenlebens vermeiden? Das Zusammentreffen besonders ungünstiger Verhältnisse kann wohl auch bei einem normal entwickelten Erwachsenen bleibende Trübung hervorrufen; doch wollen wir uns bloss auf die Verhütung derselben in der Kindesseele beschränken. Gerade das Kind vermag eindringenden Herabstimmungen den wenigsten Widerstand entgegenzusetzen. Sein Vorstellungsleben ist noch auf sehr wenige kräftige, dagegen auf viele unklare, flüchtige Spuren beschränkt. Deshalb sind unsere Kinder allen sinnlichen Eindrücken und Reizungen fast willenlos preisgegeben. Gerade hier ist also die leitende Hand des Erziehers von höchster Bedeutung. Es

sind besonders zwei Momente, auf die wir unser ganzes Augenmerk zu richten haben: auf die richtige Behandlung kränklicher Kinder und auf die sorgfältige Verhütung jeder Reizbarkeit.

Wo die Ursache des Schmerzes leicht weggeschafft werden kann, da lässt sich auch die durch denselben erzeugte Trübung leicht beheben. Schwieriger ist dies bei kleinen Kindern der Fall, die uns noch die Ursache des Schmerzes nicht anzugeben vermögen. Da gilt vor allem kein weichliches Bedauern, welches durch instinctartige Übertragung des Mitleids das Schmerzgefühl nur erhöht und verlängert. Noch weniger suche man das Kind durch Näschereien und glänzendes Spielwerk zu besänftigen, denn das Wohlgefallen an denselben veranlasst leicht das Kind zur Wiederholung dieser Trübungszustände. So manche Mutter, welche das Wehklagen ihres Kindes regelmässig mit Näschereien vertreibt, wird bemerken, wie der Kleine oft, „weh, weh!" jammert, um nur wieder die Näschereien zu erhalten. Am besten ist es, wenn man in solchen Fällen gar nichts thut, sondern das Kind ernst und mit Gleichgültigkeit auf irgend einen Gegenstand aufmerksam macht, damit man diese festere Stimmung instinctartig auf das Kind übertrage.

Anders ist es bei andauernden Krankheitsschmerzen, wo eine Überwindung der Missstimmung nicht möglich ist. Hier ist eine Einschläferung durch Erregung von Lustempfindungen, durch Bezeigung des Mitleids, durch Ertragen von Launen am Platze. Aber man betrachte dies nur als nothwendiges Übel, und lasse es nur so lange andauern, als durchaus nothwendig ist. Die wiederkehrende Gesundheit bringt naturgemäss eine leibliche Umstimmung mit sich, und es ist eine erfreuliche Erfahrungssache, dass diese regelmässig auch psychisch unstimmend wirkt.

Am gefährlichsten ist jene seelische Trübung, welche durch die Entwicklung einer gewissen Reizbarkeit im Kinde entstanden ist, und gerade hier wird von unvernünftigen Eltern und Erziehern so unendlich viel gesündigt. Es ist eben gar zu lieb anzusehen, wenn der kleine Herzensjunge mit Händchen und Beinchen zappelt und sein begehrliches „Haben, haben!" ausstösst, bevor er den vorgezeigten Hampelmann erhält; und wie herzig malen sich erst Verblüffung und Ärger in seinem Gesichtchen ab, wenn ihm der Hampelmann plötzlich wieder versteckt wird. Dass aber diese herzigen Neckereien die ersten Spuren heftiger Begehrlichkeit und Missstimmung im Kinde zurücklassen, und dass diese Spuren durch häufige Wiederholung dem Kinde zur Eigenschaft werden, das wird selten bedacht. Wehe aber dem Kinde, wenn dann diese anerzogene Eigenschaft zu unrechter Zeit hervortritt. Dann heisst es gleich, das Kind habe Trotz und Bosheit ererbt, es wird in brüsker Weise gestraft, gegen seine übrigen Geschwister zurückgesetzt. Keinen

grösseren Fehler kann aber der Erzieher begehen, als wenn er die ungleichmässige Behandlung zweier Kinder als Erziehungsmittel anwenden will. Je mehr er das eine Kind auf Kosten des andern lobt, desto mehr reizt er das zurückgesetzte zu abnormer Entwicklung seiner Vergleichsneigung und schafft damit die erste Grundlage zur Ausbildung des Neides, der Missgunst und des Hasses. Nur in der Familie, in welcher gleichmässige Liebe und beständiges Wohlwollen die Leitsterne der Erziehung bilden, in welcher jede Entwicklung der Reizbarkeit bei den Kindern vermieden wird, in welcher die belebende Sonne steter Heiterkeit die Kinderseelen durchwärmt, sind dem Eintritte des Bösen Thüren und Thore versperrt.

III.

Wir eilen zur Beantwortung der für uns Lehrer wichtigen Schlussfrage: Kann die Schule die Entwicklung des Bösen in ihren Schülern verhüten? Die Antwort ist leicht zu geben, es ist aber dringend nothwendig, dass sie in klarer, ungeschminkter Weise gegeben wird.

Wir bekommen die Kindesseele nicht mehr als tabula rasa zur Erziehung übergeben, sondern behaftet mit den ersten, tiefsten moralischen, leider nur zu oft auch unmoralischen Eindrücken. Und mag der gewissenhafte Lehrer sich anstrengen wie er will, er kann nur wenig erziehen, er muss sein Hauptgewicht auf den Unterricht legen — und je mehr die Verbureaukratisierung der Schule fortschreitet, desto mehr wird ihm jeder erziehliche Einfluss abgeschnitten. Man hat sich seit Herbart gewöhnt, grosses Gewicht auf den erziehenden Unterricht zu legen, aber man überschätzt denselben gar zu sehr. Der Unterricht wirkt thatsächlich erziehlich auf die Jugend ein, indem er das Kind in das Verständnis für die höberen und höchsten Güter der Menschheit einführt. Wo die Hauserziehung mit dem Schulunterrichte Hand in Hand geht, wo das Kind zuhause zur Selbstübung jener höheren Steigerungen angehalten wird, die es in der Schule kennen lernte, dort ist es vor jeder Ausbildung der Unsittlichkeit gefeit. Wo aber das Ineinandergreifen beider Erziehungsstätten fehlt, dort bleibt oft der Schulunterricht ein blosser Wortunterricht, der keinen festen Halt in den Begehrungsangelegtheiten des Zöglings gefunden hat. Dann sinkt die Schule von einer moralischen Pflegestätte zu einer Unterrichtsanstalt für einseitige Intelligenz herab. Schädlich kann sie aber auch dann nicht wirken. Vermag sie auch nicht den ausreichenden Schutzwall gegen unsittliche Einflüsse zu bieten, so hat sie doch wenigstens mit dem Verständnisse für höhere Güter den Menschen vor sittlicher Roheit bewahrt und damit die ersten Keime zur Entwicklung

des Gewissens gelegt und befruchtet. Wo aber das Gewissen einmal rege geworden ist, dort ist noch immer zu hoffen, dass Lebensschicksale und die Gesetze der bürgerlichen Gesellschaft den Verirrten auf die richtige Bahn zurückleiten können. Mit Entrüstung muss daher der Vorwurf unserer grössten Schulfeinde zurückgewiesen werden, dass die Neuschule irgendwie demoralisierend zu wirken vermöge. Niemand wird auch nur den geringsten sachlichen Grund für diese Behauptung anzugeben vermögen, sie erscheint demnach als der Ausfluss vollständiger Unkenntnis der Schule oder niedriger, gehässiger Parteileidenschaft.

III.

Erziehung zur Arbeit.

Vortrag, gehalten am 1. December 1894 von ARTHUR HOLZWARTH.

Mit dem Erziehungsideal des reinen Humanismus, welches in früheren Jahrhunderten wenigstens beim Unterrichte an den Gelehrtenschulen in Deutschland herrschend war, deckt sich theilweise das durch die Präponderanz der Franzosen unter Napoleon I. in Deutschland erweckte Nationalgefühl und nationale Erziehungsideal, deckt sich im Wesen das durch die gegenwärtigen socialen Verhältnisse bedingte Erziehungsideal „Erziehung zur Arbeit", denn dieses letztere hat sich historisch aus seinen Vorläufern herausgebildet. Neben den Ideen des Humanismus und Nationalismus macht sich gegenwärtig ein Zug in praktischer Richtung geltend, welcher den Menschen befähigen soll, aus dem harten Kampf ums Dasein siegreich hervorzugehen, ohne jedoch Verluste an den höchsten sittlichen Ideen der allgemeinen Menschenliebe, des hieraus resultierenden Gemeinsinnes und der bürgerlichen Tugenden zu erleiden.

Es wird demnach die Erziehung zur Arbeit im wesentlichen den bisherigen Erziehungsweg einschlagen. Es wird jedoch naturgemäss eine stärkere Betonung jener Materien hervortreten müssen, welche geeignet sind, den Zögling zur Arbeitstüchtigkeit zu leiten, als da sind:

1. Ausgestaltung eines gesunden, kräftigen Körpers, wie aus den Bestrebungen der Schulhygiene und eines intensiveren Turnbetriebes, der Einführung der Steilschrift, der Jugendspiele und der Propaganda für Touristik, Eislaufen und Schwimmen etc. ersichtlich ist;

2. besondere Sorgfalt in der Bildung der Sinne, in erster Linie des Gesichts- und Gehörsinnes, sowie die Bestrebungen nach Übung und Vervollkommnung der Hand durch den Zeichen- und Handfertigkeitsunterricht;

3. intensive Pflege des Geistes, um den Zögling zu befähigen, in allen Wechselsfällen des Daseins sich zurechtzufinden, ihn zur Einsicht und

Erkenntnis der praktischen Lebensverhältnisse zu bringen und ihn so vor Schiffbruch zu behüten;

4. Die allmähliche Lenkung des kindlichen Willens zu ernster Bethätigung durch Mahnworte, Erzählungen, Lectüre, durch Vorbilder, durch Aufgaben, durch Theilnahme an der Gartenarbeit oder am Handfertigkeitsunterricht.

Suchen wir nun nachzuweisen, ob die Erziehung zur Arbeit eine naturgemässe Erziehung ist, und ob sie geeignet sein kann, den Menschen zu einem beglückenden Dasein, dem Endzweck aller Erziehung, zu führen.

Erblickt das neugeborene Kind das Tageslicht, so ist zunächst nur das körperliche Dasein augenfällig, die geistigen Kräfte sind noch vollkommen unentwickelt. Nichts bringt das Kind mit auf die Welt als den Erhaltungstrieb, weshalb in dem ersten Lebensstadium auf die körperliche Erziehung fast ausschliesslich Gewicht zu legen ist. Ist doch ein gesunder Körper die erste Grundbedingung des Glückes, die wichtigste Grundlage der Thatkraft und dauernder Schaffensfreudigkeit.

Andererseits liegt ein ganz bestimmt organisiertes Gehirn vor, mittels dessen der Mensch durch die Sinnesreize und durch Inanspruchnahme der centripetalen und centrifugalen Nervenleitungen zur geistigen Arbeit gelangen kann.

Jenachdem nun die einzelnen Theile des Gehirnes in ihrem gegenseitigen Verhältnisse quantitativ ausgebildet und qualitativ vollkommener organisiert sind, werden gerade die von diesen Theilen abhängigen Thätigkeiten vorherrschen. Gelangen diese schon bei der Geburt vorliegenden, besonderen organischen Anlagen des Gehirnes zu zweckmässiger Ausbildung, so sprechen wir dann von Talenten. Eine Vielseitigkeit von Talenten führt unter naturgemäss günstiger Ausbildung zum Genie. Geniale Anlagen sind oft genug vorhanden, aber sie gelangen nur durch eine entschieden günstige Erziehungsarbeit zur vollen Höhe.

So schreibt die „Neue freie Presse" im Abendblatt vom 22. Mai 1891 unter: Genie und Talent.

> Zwei der bedeutendsten englischen Maler haben ihre Ansichten über das, was man gewöhnlich Genie nennt, letzthin ausgesprochen. Sir Frederick Leighton sagt: „Ich bin der Ansicht, dass in der Welt noch niemals etwas Bedeutendes ohne unendliche Mühe hervorgebracht worden ist." Sir John Millais geht weiter: „Ich glaube nicht an das, was man gewöhnlich Genie nennt. Ich glaube an natürliches Talent für eine Sache. Dieses ist aber absolut wertlos ohne tiefes Studium und stetige Arbeit."

Weil nun die organischen Anlagen des Menschen durch die Einwirkung der Sinnesreize auf das Gehirn zum geistigen Leben erwachen, weil also die Entwicklung des geistigen Lebens von der Empfänglichkeit der Sinnesorgane abhängig ist, so ist zunächst der Ausbildung der Sinnesorgane, besonders der Ausbildung des Auges und des Ohres, die volle Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Das Auge lernt zuerst unterscheiden „Helle und Finsternis", das Ohr „Geräusch und Stille", beim Gefühl wird „Schmerz und Wohlbehagen" unterschieden, allmählich entwickelt sich auch der Geschmack und der Geruch.

Diese durch die Aussenwelt erzeugten Zustände der Sinnesorgane werden durch die entsprechenden Nervenpartien dem Gehirne, dem Sitz unseres Bewusstseins, zugeleitet und bewirken in dieser aus Millionen Zellen bestehenden Masse Zustandsveränderungen (Spuren). Die Art und Weise, wie die Entstehung einer derartigen Spur vor sich geht, welcher Art dieselben sind, und zu erforschen, welche Spuren bestimmten Sinneseindrücken entsprechen, wird noch lange, vielleicht für immer, ein ungelöstes Räthsel bleiben. Uns genügt zu wissen, dass sich die Sinneseindrücke in dem Gehirn, dieser ursprünglichen tabula rasa, festsetzen. Die Sinneseindrücke ändern somit den ursprünglichen Zustand des Gehirnes, sie bringen eine Umbildung, Umgestaltung, eine Formalisierung der Gehirnmasse mit sich, so dass dieses zur Aufnahme für von aussen kommende Sinneseindrücke stets geeigneter wird.

Für alle diese Zustände hat das Kind ein Allgemeinempfinden, es wird je nach der Heftigkeit der Sinnesreize angenehm oder unangenehm berührt. Übermässig starke Sinneseindrücke sind nicht nur schmerzhaft, sie schwächen auch die Sinneskraft, gleichwie eine überlastete Wage an Genauigkeit verliert. Wie hier die scharfkantige Achse, wird dort das Sinnesvermögen abgestumpft, in seiner Reizempfänglichkeit geschädigt. Wir stehen hier vor einem häufig wiederkehrenden Fehler mangelhafter Erziehungsbethätigung, welche eine bleibende Schädigung des betreffenden Individuums nach sich ziehen kann. So bleiben dem Schwachsichtigen manche Gewerbe, wie das des Goldschmiedes, Graveurs, Ciseleurs verschlossen.

Wenn das Auge anfangs nur Helle und Finsternis unterscheidet, so treten später lichte und dunkle Farben, eckige und runde Formen in Unterscheidung; auch das Ohr differenciert die Arten des Schalles.

Deckt sich nun eine eben auftretende Sinneserregung mit einem gleichen schon vordem empfundenen Sinneseindruck, mit einer im Gehirne schon vorhandenen Spur, so wird diese Spur gewissermassen vertieft, wie etwa, materiell ausgedrückt, ein rollender Wagen ein schon vorhandenes Geleise aus- und einprägt. Tritt nun noch das Bewusstsein, die Reflexion auf das Ich hinzu, und erkennt das Kind, dass diese Sinnesempfindung schon einmal

vorhanden war, so ist das Gedächtnis zum erstenmal rege geworden, der Eindruck wurde appercipiert.

Die Vorstellungen von häufig wiederkehrenden Dingen und Personen prägen sich dem Geiste des Kindes ein, es erkennt die dasselbe umgebenden Personen. Ist es nun so weit, und verbindet sich mit diesen Vorstellungen der immer wiederkehrende Name der Person, also die entsprechende Gehörempfindung, so wird in dem Kinde das Bestreben wach, mit der Gesichtsvorstellung die damit stets verbundene Gehörvorstellung zur Äusserung zu bringen.

Aber die Sprechorgane sind noch ungelenk und unfolgsam, es will nicht recht gelingen.

Nach vielen Versuchen und unbewusster Nachahmung der Mundstellung der Mutter, da endlich gelingt es einmal, und der Name „Papa" entgleitet zum erstenmal den runden Lippen des Lieblings. In der Freude, dass sich sein Wort mit dem vorgesprochenen Wortklange deckt, wird es sofort mehreremale wiederholt und bleibt unvergessen. So, nur mit vieler Mühe werden die ersten Wörter errungen. Aber je reicher der Wortschatz wird, um so leichter entstehen neue Wörter, wobei jedoch gewisse Mitlaute wie R, K und Consonantenverbindungen wie Br, Kn, sp etc. dem Kinde noch bedeutende Schwierigkeiten bereiten, bis endlich im 4. oder 5. Lebensjahre auch diese Hindernisse in den Sprachorganen überwunden werden. In der Erziehung gilt eben überall der Satz: Übung macht den Meister.

Das Kind steht jetzt in dem Lebensalter, in welchem es dem Fröbelschen Kindergarten übergeben werden kann. Obwohl Fröbel auf dem Standpunkte rein formaler Erziehung steht, so können wir dennoch in der spielenden Beschäftigung die ersten Ansätze zur Arbeit erkennen. Die aus Stäbchen gelegten Lebensformen (ein Stern, ein Haus) erwecken in dem Kinde nicht nur eine gleiche Freude, wie sie der Meister nach gelungener Arbeit empfindet, sie bilden gleichzeitig eine vervollkommnete Grundlage zu neuer Schaffensfreudigkeit und machen das Kind stets geeigneter, schwierigeren Aufgaben gerecht zu werden. Durch diese Beschäftigung mit den Fröbelschen Gaben entwickelt sich der Formen- und Farbensinn, welche heute in der Zeit einer allgemein veredelten Geschmacksbildung für jeden Gewerbsmann von eminenter Bedeutung sind.

Erst nach Entwicklung der Sprache gelangt auch das übrige geistige Leben in ein rascheres Fahrwasser.

Das Gedächtnis verräth bereits eine erstaunliche Aufnahmsfähigkeit, es hat an Umfang zugenommen, es gewinnt an Treue, Dauerhaftigkeit und Dienstfertigkeit; die einzelnen Vorstellungen werden immer genauer dem

Bewusstsein einverleibt, setzen sich daselbst für dauernde Zeiten fest, kommen jederzeit ohne merkliche Anstrengung zur Reproduction, zur Äusserung; daher das Vielsprechen bei Kindern.

Dieses Vielsprechen, wobei die mannigfaltigsten Dinge in einem Athemzuge dem kindlichen Munde entfliessen, verräth noch ein sehr mangelhaftes Denken. Dieses selbst liegt noch in den ersten Anfängen. Es fehlt vor allem an aus strenger Beobachtung hervorgegangener Erfahrung, der Grundlage jedes richtigen Urtheils.

Hingegen ist es gerade dieser Erfahrungsmangel, welcher die Einbildungskraft in ausserordentlicher Weise begünstigt und zu schöner Blüte treibt. Die Phantasie macht sich bei der Genügsamkeit im kindlichen Spielzeuge augenfällig bemerkbar. Ein Stock wird bald als Wagen nachgezogen, dann als Pferd geritten, als Gewehr präsentiert oder als Säbel an die Seite gebunden.

Und worin liegt die Ursache hievon? Das Kind, noch zu wenig mit dem wahren Zwecke der im Spiele gebrauchten Gegenstände vertraut und doch alle möglichen Thätigkeiten Erwachsener nachahmend, gebraucht die einfachste Sache für alles Mögliche. Deshalb zieht es den Stock hinter sich her, wie der Gaul den Wagen; deshalb nimmt es den Stock zwischen die Beine, wie der Reiter sein Pferd, schnallt ihn wie der Soldat als Säbel an die Seite.

In diesem Alter steht die Rührigkeit der kindlichen Einbildungskraft weit über der Denkkraft.

Aber der Engländer John Locke sagt schon: Nichts ist im Geiste, was nicht durch das Thor der Sinne eingegangen ist. Und Pestalozzi fordert: Das Grundprincip alles Unterrichtens ist die Anschauung.

Locke sagt also, alles Wissen stammt aus der Beobachtung, und Pestalozzi setzt den natürlichen Schluss hinzu: beobachte also, schaue an, und du wirst zum richtigen Urtheil gelangen.

Aus eigenem Antriebe kommt jedoch das Kind nicht dazu, sämmtliche Eigenschaften eines Dinges zu beobachten, geschweige zu erkennen, oder gar nach Einrichtung und Zweck zu beurtheilen.

Hiezu bedarf es einer systematischen Anleitung. Diese wird in den zwei ersten Schuljahren unserer Volksschule durch den Anschauungsunterricht vermittelt, in allen übrigen Unterrichtsstufen besonders durch den Realunterricht, wobei es jedoch nicht auf die Vielseitigkeit des Wissens abgesehen sein kann. Ein allzugrosser Reichthum und eine allzugrosse Mannigfaltigkeit an Einzelbegriffen im vorzeitigen Alter zerrüttet und verwirrt; da die Fähigkeit der Abstraction noch ungenügend entwickelt ist und Oberbegriffe fehlen, ist weder ein Übersehen, noch eine geistige Sammlung möglich.

Es soll vielmehr Sinn und Geist des Zöglings durch diese gemeinsam

durchgeführten Beobachtungen in der Schule soweit gebracht werden, dass er imstande ist, späterhin ohne fremde Anleitung, also ganz selbständig, durch eigene Beobachtung die Dinge nach ihrem Wesen zu erkennen und nach Zweck und Einrichtung zu beurtheilen. Den Menschen zur Selbstthätigkeit, zum selbstthätigen Beobachten, Suchen und Forschen, zum Denken zu führen, nicht ihn mit allem möglichen und unmöglichen Wissenskram zu belasten, der späterhin als wertloser Ballast über Bord geworfen wird, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Schule. Jedem Schüler soll nur eine gewisse Summe von Begriffen, aber von lebensvollen Begriffen, derartig zum Eigenthum werden, dass er nach Belieben über seinen erworbenen Wissensschatz verfügen kann, die klaren Vorstellungen zu freier Verwendung bereit halten, verbinden und vergleichen kann, kurz, dass er jederzeit imstande ist, das Erlernte nach einem gegebenen Zwecke hin zu beurtheilen und zum klaren Ausdruck zu bringen.

Und muss nicht der Bearbeiter jedes Berufsfeldes beobachten, suchen und forschen, wie er einer ihm übertragenen Arbeit in der kürzesten Zeit gerecht werden kann, denn mit der Masse der Production mehrt sich sein Verdienst. In unserer rasch drängenden Zeit, in welcher Verbesserung auf Verbesserung folgt und so vieles einer stets wechselnden Mode unterworfen ist, wird gerade der geistig agile Arbeiter neue Muster producieren, und dass das Original besser entlohnt wird als die Reproduction, ist allgemein bekannt.

Mit dem Wissen allein wäre die Ausbildung des Menschen noch sehr einseitig. Das Entscheidende in seinem Dasein ist der Wille, das Agens unserer Handlungen, die Disposition der Seele zur That. Der Wille allein macht den Hauptheil unseres Charakters aus. Je nachdem der Wille auf das Gute oder Schlechte gerichtet ist, wird der Mensch nach seinen Handlungen, nach seinem Schaffen und Producieren ein mehr oder weniger nützliches Mitglied der Gesellschaft.

In den ersten Kinderjahren wird der Wille nur durch die körperlichen Triebe geleitet. Bald muss die Zucht eintreten, um die Gewöhnung an die nicht hoch genug zu schätzende Ordnung herbeizuführen. Auch tritt die Religion mit ihrem kategorischen Imperativ „du sollst“ hinzu, um den Unerfahrenen vor Schaden zu bewahren, zum Guten zu verhalten und die ersten religiösen und sittlichen Ideen anzubahnen.

Mit Beginn der Schulzeit ist der Zögling allmählich von der spielenden Beschäftigung auf die geordneten Bahnen ernsterer Lebensthätigkeit hinüberzulenken und nach und nach an zielbewusste Arbeit zu gewöhnen.

Als Mittel hiezu empfehlen sich folgende:

1. Strenge Erfüllung der Pflichten seitens des Schülers der Schule gegenüber,

2. Mithilfe bei häuslichen Verrichtungen,

3. Lectüre geeigneter Jugendschriften,

4. Erlernen eines Musikinstrumentes,

5. Bethätigung im Gartenbau oder Handfertigkeitsunterrichte.

Leider ist in den grösseren Städten fast der gesammte Grund von Häusercomplexen occupiert, so dass man gegenwärtig beispielsweise in Wien an eine Bethätigung der Schüler im Gartenbau nicht denken kann. Wir müssen daher unsere volle Aufmerksamkeit dem Handfertigkeitsunterricht zuwenden, welcher u. a. in den Publicationen von Josef Urban, Bürgerschuldirector in Wien, in glücklichster Weise nach Geschichte, Zweck und Methode besprochen wird.

Es heisst in dem Buche „Der Handarbeits-Unterricht für die männliche Jugend und der Slöjdunterricht in der Schule vom Standpunkte der Pädagogik" (verlegt bei Carl Graeser in Wien 1885) auf Seite 74:

„Es gibt zwei Arten von Arbeit, die des Sclaven und die des freien Mannes. Der Sclave arbeitet, wenn er dazu gezwungen wird. Er hat dabei keinen anderen Gedanken als den, dass die Arbeit etwas Hartes, Lästiges sei. Diese Menschen — und es gibt deren so viele Tausende — wissen nicht, dass in der Arbeit eine Quelle der Zufriedenheit und Freude liegt, die so reichlich strömt, wie keine andere. Auch die, welche als freie Männer arbeiten, müssen dies meist für den Broterwerb thun, aber sie fassen die Sache anders auf, sie finden in der Arbeit einen Born der Freude, für sie ist die Arbeit etwas Angenehmes, sie arbeiten nicht allein um des Brotes, sondern auch um der Lust an der Arbeit willen."

Urban begründet weiter in überzeugender und erschöpfender Weise folgende fünf Punkte:

1. Der Handfertigkeitsunterricht soll ein Mittel sein, in den Kindern Lust und Liebe zur Arbeit zu wecken.

2. Durch den Handfertigkeitsunterricht soll den Kindern allgemeine Handfertigkeit beigebracht werden.

3. Die Kinder sollen zur Selbstthätigkeit geführt werden.

4. Die Kinder sollen zur Ordnung und Genauigkeit geführt werden, denn diese sind wichtig:

a) zum Wohlbefinden eines jeden Menschen,

b) für den Arbeiter seines Verdienstes wegen,

c) um die Grundlage für die ästhetische Bildung zu geben.

5. Die Kinder sollen zu Aufmerksamkeit, Fleiss und Beharrlichkeit angeleitet werden.

Es heisst ferner auf Seite 88: „Der Schüler wird im Handfertigkeitsunterrichte nichts ohne Fleiss und Beharrlichkeit erreichen, er wird zu der Einsicht kommen, dass dieselben für das Gelingen einer Arbeit von wesentlichem Belange sind. Bei der körperlichen Arbeit springt der Zusammenhang zwischen Fleiss und Fortschritt in die Augen und führt daher auch zu denselben. Beharrlichkeit ist nichts anderes als andauernder Fleiss. Die Erfahrung hat gezeigt, dass der Fleiss der Kinder bei der Slöjdarbeit nicht so bald erlahmt, dass ihnen die hiefür verwendete Zeit meist zu kurz wird; sie wollen oft länger arbeiten, um ein Object fertig zu bringen, ihr Fleiss ist andauernd, sie sind beharrlich. Ein anderes berücksichtigenswertes Moment ist das, dass wir oft Kinder in den Classen haben, die dem theoretischen Unterrichte nicht zu folgen vermögen; sie lernen schwer und bleiben zurück, trotzdem sie vielleicht fleissig sind. Nur zu häufig trifft sie der Tadel des Lehrers, sie hören die Vorwürfe der Eltern und glauben endlich selbst, was sie täglich hören, dass sie zu nichts nütze seien. Sie sehen, dass aller Fleiss, alle Mühe ihnen nichts als Tadel und Vorwürfe einbringt, sie verlieren das Vertrauen in sich selbst und gehen zugrunde. Die Erfahrung hat aber gezeigt, dass oft gerade solche Kinder im Slöjd Geschick besassen und ihren Fleiss zu Ehren brachten, der beim theoretischen Unterrichte nicht anerkannt wurde. Dadurch retteten sie sich Liebe zur Schule und Selbstvertrauen fürs Leben."

Endlich schliesst Urban seine Vorrede vom Jahre 1884 mit folgenden Worten:

„Die Idee des Handfertigkeitsunterrichtes ist für unser gesammtes Erziehungswesen von weitgehender Bedeutung. Ihr Endzweck liegt in der harmonischen Entwicklung der Geistes- und Körperkräfte. Mögen alle diejenigen, welche wünschen, dass die körperliche Arbeit dem Rahmen der Volksschul-Disciplinen eingefügt werde, in dem Bewusstsein dieses grossen Zieles an seiner Verwirklichung arbeiten.

Eine patriotische Pflicht ist es, die wir erfüllen, wenn wir unsre Kräfte dafür einsetzen, dass Zufriedenheit und Wohlbefinden, Glück und Wohlstand sich in unserem grossen Vaterlande mehre, auf dass es stets den Forderungen der Zeit und der Cultur zu entsprechen vermag."

Ist der Wille des Kindes einmal auf die Arbeit gerichtet und hat es, wenn auch nur geringe Erfolge aufzuweisen, dann müssen besonders ungünstige Beeinflussungen auftreten, um es von dem gedeihlichen Wege der Beschäftigung auf den verhängnisvollen Pfad des Müssigganges zu lenken, und

dass Müssiggang aller Laster Anfang ist, das ist eine nur zu bekannte Wahrheit. Es muss jedoch stets auf eine nothwendige Erholung im Freien Rücksicht genommen werden, und die Institution der Jugendspiele und der Kinderhorte (Hausgarten) sorge für eine gedeihliche Erfrischung und Erquickung des Körpers. Aufsichtsloses Umherirren auf der Strasse bewirkt manche Verwahrlosung.

Im Jünglingsalter und darüber hinaus ist nicht selten das Gefühl der Träger der That. Z. B.: Es ist Winter, ein glatter Gehweg, ein altes Mütterchen gleitet aus und stürzt, uns erfasst Mitleid, ohne lange nachzudenken sind wir zur Hilfe bereit. Wer aber kein Mitleid, keine Menschenliebe besitzt, der bleibt kalt und geht gefühllos vorüber. Es sind gerade die Gefühle die Ursachen edler, selbstloser, ja aufopfernder Thaten, sie können uns zu den schwersten und anstrengendsten Arbeiten aneifern. Deshalb ist die Gefühlsbildung im Knaben- und Mädchenalter eine Hauptaufgabe der Erziehung. Wie kann die Schule dieser Aufgabe nachkommen? Um diese Frage zu beantworten, müssen wir uns zunächst klar sein über den Inhalt des Wortes Gefühl.

Gefühle sind abgeleitete, subjective Zustände der Seele, welche durch Hemmung oder Förderung der Vorstellungen erzeugt werden.

Eines der edelsten Gefühle, welches uns die Natur gewährt, ist die Freude an eigener Erfindung, an errungener Einsicht, an vollbrachter Arbeit. Wieso kommt es, dass wir darüber ein angenehmes Gefühl haben, welches wir Freude und Lust nennen?

Wir wissen, dass Denken auch Arbeiten ist. Nicht mit Händen und Füssen, wohl aber mit dem Geiste. Und gerade so, wie bei der körperlichen Arbeit, die in den arbeitenden Gliedern ruhenden Stoffe verändert, abgenutzt und endlich durch den Blutkreislauf abgeführt und durch neue Stoffe ersetzt werden, gerade so werden auch die einzelnen Gehirntheile durch die Denkarbeit in Anspruch genommen, gerade so werden hier verbrauchte Stoffe abgesetzt, durch den Blutkreislauf abgeführt und durch neue Stoffe ersetzt.

Denken wir nun andauernd, so kann bald das Blut dem Zwecke der Reinigung nicht rasch genug nachkommen, und wir empfinden Abspannung und Ermüdung.

Ja, wir wissen alle, dass bei jeder Arbeit ein rascherer Blutumlauf stattfindet. Es ist also bei der Denkarbeit auch mehr Blut nöthig, dieses wird naturgemäss auch aus nächster Nähe genommen, brachliegenden Gehirntheilen entzogen, die äusseren Sinne hören auf zu wirken, in nebensächlichen Dingen tritt Zerstreutheit ein, man schüttet Tinte statt des Streusandes über das Papier. Das Blut hämmert auf gewisse in Thätigkeit befindliche Gehirn-

partien los, Beklemmung und Angstgefühl tritt vor der ungelösten Aufgabe auf. Endlich — gefunden, — Licht — Verzückung — Heureka.

Die Spannung ist zu Ende, das Blut fliesst ruhig nach allen Seiten ab, verbreitet sich nun über das ganze Gehirn, ruft den normalen Zustand zurück, weckt die Sinne, macht frei vom Druck.

Dieser neue Zustand des Gehirns ist nun nach der vorhergegangenen Beklemmung angenehmer, wirkt umso erfrischender, je grösser die Spannung war, aus Unlust ist nun Lust und Freude erstanden.

Der ganze Körper fühlt sich erfrischt und erquickt, alle Hemmungen und Störungen im Blutkreislauf sind behoben, alle Organe fühlen sich in der nun wieder regelmässigen Function verjüngt und ausserordentlich beweglich, ja Kinder hüpfen und springen vor Freude. Deshalb hat die heuristische Methode einen eminent erziehlichen Wert, denn sie steigert die Arbeitsfreudigkeit der Schüler wie keine andere.

Da nun Gefühle abgeleitete Zustände sind, also keinen selbständigen Inhalt haben, so können sie durch keine Definition zur Anschaulichkeit gebracht werden.

Gefühle müssen eben empfunden werden, um verstanden zu sein.

Deshalb sagt Goethe:

„Wer nie sein Brot mit Thränen ass, ...
Der kennt euch nicht, ihr himmlischen Mächte!"

Weil nun die Ursache der Gefühle der Vorstellungswechsel ist, so müssen, um Gefühle wachzurufen, Vorstellungen abwechselnd ins Bewusstsein treten.

Mit je mehr Sinnen eine Vorstellung erfasst wird, desto klarer und deutlicher ist sie, desto kräftiger ist das gefühlserzeugende Moment. Noch befruchtender auf das Gemüth aber wirkt die Vorstellung, wenn sie realisiert, d. h. in die That umgesetzt wird.

Göthe sagt im Torquato Tasso (I_2):

„Es bildet ein Talent sich in der Stille,
Sich ein Charakter in dem Strom der Welt!"

So ist denn die handelnde Welt die eigentliche Schule für die Bildung des Gemüthes, für die Ausgestaltung des Charakters.

Wir erkennen nun, warum die Bühne durch ihre lebenswahr gegebenen Handlungen in unendlich stärkerem Masse Gefühle wachruft, das Gemüth ergreift, als es beim Lesen des Dramas der Fall ist.

Wer nun ein freudiges Gefühl empfunden hat, dem gelüstet nach einer Wiederholung dieses angenehmen, wohlthuenden Zustandes.

Und ist nun dieses Gefühl durch eine sittliche oder unsittliche Handlung entstanden, so wünscht er eben diese sittliche oder unsittliche Handlung herbei.

Der Mensch wünscht eine Wiederholung der gefühlserzeugenden Handlung, er findet jedoch nicht immer eine passende Gelegenheit zur Ausführung. Eine lebhafte Phantasie kann uns die Handlung bildlich im Geiste vorher erscheinen lassen, und wir empfin de schon eine Vorfreude über das Gelingen der That, über das gelungene Werk, das vollbrachte Arbeitsresultat. In diesem Stadium ist der Mensch dem Umsetzen des Gefühles in eine Handlung schon sehr nahe. Tritt nun noch eine günstige Gelegenheit auf, etwa an das erste Beispiel anklingende Verhältnisse, so tritt die Handlung ein, das Gefühl ist activ geworden, der Wille zur That ist erwacht.

Wir sollen die ersten sittlichen Gefühle durch Vorführung von Handlungen, von Thaten wahrhaft edler Menschen erzeugen, damit der Mensch in ähnlichen Fällen ebenso tugendhaft handle, Tugenden übe. Das gute Beispiel erzeugt naturnothwendig die gute That. Die Persönlichkeit des Lehrers ist von unberechenbarem Einfluss auf den Willen der Schüler und deren Charakterbildung.

Demnach hat die Schule den Knaben echt männliche Thaten, den Mädchen echt weibliche Charaktere vorzuführen, damit sie im Leben diesen hohen Beispielen zu folgen bestrebt sind. Darum hat die Schule eine sorgsame Auslese unter den Jugendschriften zu treffen und eine rege Benützung der Schülerbibliothek zu erzielen.

Es wäre auch wünschenswert, wenn geeignete Biographien von Männern welche uns der Zeit nach nahe stehen, und welche arm vom Hause aus dem Volke hervorgegangen sind, in diesen Kreisen zeitlebens fruchtbringend gewirkt und als angesehene Bürger, reich an allgemeiner Achtung und an Ehren ihr Leben beschlossen haben; wie etwa Wolfrum, der anfänglich ein armer Webergehilfe gewesen und in den achtziger Jahren als hochgeehrter Reichsraths-Abgeordneter und Fabrikbesitzer gestorben ist; wie etwa Siegl, der es vom einfachen Schlossergehilfen zum Fabrikbesitzer der bei 4000 Arbeiter beschäftigenden Locomotivfabrik in Wr. Neustadt gebracht hat. Insbesondere finden wir traurigerweise in unseren Arbeiterkreisen die Ansicht verbreitet, dass es derzeit unmöglich sei, sich einen Sparpfennig zur Seite zu legen, und deshalb wird der gesammte Lohn Woche für Woche oft leichtsinnigerweise verausgabt. Geeignete Vorbilder in den Jugend- und Volksbibliotheken könnten auch hier Wandel schaffen.

Es hat jeder Mensch die Aufgabe und Pflicht, nach seinen Kräften die Errichtung und Benützung von freien Bibliotheken und Freilesehallen zu fördern, in deren geistigen Schätzen die edelsten Vorbilder der Menschheit lebenswahr dargestellt erscheinen. In solche Bibliotheken ist der Fortbildungs- und Gewerbeschüler zu weisen, und er wird später als Meister

seine Lehrlinge und Gehilfen dorthin senden, auf dass sie alle Menschen werden.

Goethe sagt in der „Zueignung":

> „Soll ich umsonst die Augen offen haben?
> Ein froher Wille lebt in meinem Blut,
> Ich kenne ganz den Wert von deinen Gaben!
> Für andre wächst in mir das edle Gut,
> Ich kann und will das Pfund nicht mehr vergraben!
> Warum sucht' ich den Weg so sehnsuchtsvoll,
> Wenn ich ihn nicht den Brüdern zeigen soll?"

In unserer Literatur, geschaffen von den grössten Geistern, welche sich bemüht haben, Natur- und Menschenleben zu erfassen und zu erkennen, liegt ein unerschöpflicher Schatz an Erfahrung. Und dieser Erfahrungsschatz soll in unsern Geist einziehen und uns bilden. Aber nicht dadurch werden wir gebildet, wenn wir alles gedächtnismässig behalten; sondern indem wir den Gedanken des Autors folgen, sie zu erfassen und zu verstehen suchen, denken wir mit ihm auf gleicher Höhe, sie üben und schärfen unsern Geist, wir steigen auf der Bildungsleiter empor, gewinnen Einsicht und Erfahrung, nähern uns dem vielverheissenden Baume der Erkenntnis.

Die Leitung des Willens beginnt also im Kindesalter mit Zucht und Gewöhnung, später tritt die Religion hinzu. Im Jünglingsalter wird der Wille nun auch von ethischen Gefühlen geleitet. Der Wille setzt sich mit Begeisterung für die dem Gefühle zusagende Idee ein, er bekämpft und verabscheut alles mit Entschiedenheit, was der Gesammtheit seines Gefühlslebens widerspricht.

Aber es heisst:

> „In den Ocean schifft mit tausend Masten der Jüngling;
> Still, auf gerettetem Boot, treibt in den Hafen der Greis."

Die Gefühle allein sind eben noch immer nicht fester, sicherer Grund für unsere Willensleitung, um uns in allen schwer ankämpfenden Lebenslagen zurechtzufinden. Was dem Jüngling nicht gelingt, vielleicht gelingt es dem Manne. Und das Mannesalter, was verlangt es von uns? Emsiges Arbeiten und Schaffen zur Hebung des gesellschaftlichen Wohlstandes, Vertiefung in Wissen und Kunst, Eintreten für Recht und Sitte, um so bei stetiger, eigener Vervollkommnung werkthätig mitzuhelfen an dem Fortschritte der Gesammtheit.

Was treibt im Mannesalter thatsächlich den Willen des Durchschnittsbürgers zur Arbeit, welcher ist der Factor, der im täglichen Leben den Willen zur Arbeit lenkt?

Die Magenfrage, das Geld ist der Honig, welcher den rauhen, ungeselligen Egoismus zum Dienste für die Gesammtheit zwingt. Wohl dem,

welcher bei Mangel an Einsicht bezüglich der nationalökonomischen Verhältnisse in dem stets aufrichtenden Gottesvertrauen Trost und Stärkung findet; traurig steht es aber mit all den Halbgebildeten, welche diese Stütze leichtsinnig von sich geworfen haben.

Betrachten wir einen rollenden Eisenbahnzug, so sehen wir, wie jeder einzelne Bestandtheil, beispielsweise das Getriebe der Locomotive, dem Ganzen sich unterordnen, sich anschmiegen muss, wie kein Rad ruhen kann, soll der Zug in ungestörter Bewegung bleiben. Wir erkennen den Wert der unscheinbarsten Schrauben und Nieten, die eben das Ganze halten; das Kleine und das Grosse wirken zu gleichem Zwecke, keines ohne das andere, alle im nothwendigen Vereine.

„Wisst ihr, wie auch der Kleine was ist? Er mache das Kleine recht; just so begehrt der Grosse das Grosse zu thun.“

Was würde geschehen, wenn gerade diese Kleinen, die Schrauben und Nieten, nicht mehr ihrem Zwecke nachkommen wollten? Das so kraftvolle Getriebe würde zerfallen, Kessel, Cylinder und Räder würden in wilder Unordnung den Bahnkörper decken, einzeln kraftlos liegend, den Naturgewalten preisgegeben, rosten und zugrunde gehen.

Genau so ist es in der Gesellschaft, wo jeder den Platz, auf dem er steht, in der rechten Weise auszufüllen hat, damit nicht die Menschheit zerfalle, verderbe und er mit ihr.

Und jetzt, wo der Mensch arbeitet im Dienste der Gesammtheit, steht er auf dem idealen Standpunkte der Pflicht. Wohl ist das äussere Zeichen seiner Arbeit der Erwerb, sein Verdienst; aber der innere Gewinn besteht nicht nur in einem ruhigen Gewissen, in der Selbstzufriedenheit, in der Freude über das gelungene Werk, er liegt auch in der abermaligen Weiterbildung seines Könnens und Vermögens.

Der Geist des Forschers, des Erfinders, des thätigen, ausführenden und denkenden Arbeiters, der reift in diesem seinem Schaffen zur vollen Kraft, das ganze Gehirn wird durch diese formalisierende Denkarbeit bis in seine innersten Theilchen durchfurcht, umgestaltet und zu neuer Thätigkeit geeigneter gemacht. Mit Abschluss jeder neuen That tritt die geistige Kraft gestärkt hervor, das Können steigert sich, die Lust zur Production wächst unter allgemeiner Entfaltung unserer menschlichen Kräfte.

Darum sagt Kant: „Lass uns unser Glück besorgen, in den Garten gehen und arbeiten!“

Deshalb konnte v. Levetzow, Präsident des deutschen Reichtages, anlässlich des Hinscheidens Windthorst's im Parlamente sagen: „Sein Leben ist köstlich gewesen, denn es ist Mühe und Arbeit gewesen bis in das späte Alter.“

Und ist der Mensch soweit, dass er in der Arbeit und durch die Arbeit die Möglichkeit der Entfaltung seiner Kräfte erkennt, dann wird der Arbeiter jeden Feldes mit demselben Feuereifer an die Vollendung seines Werkes schreiten, wie der rastlose, unermüdliche Forscher unaufhaltsam der Wahrheit zustrebt.

Beide, Forscher und Arbeiter, emsig schaffend an der Wohlfahrt der Gesellschaft und sich selbst vervollkommnend, treffen sich in der Kantischen Idee: „Lasst uns unser Glück besorgen, in den Garten gehen und arbeiten."

Thesen.

I. Zu den idealen Bildungsbestrebungen hat mit Rücksicht auf die socialen Aufgaben der Gegenwart das praktische Erziehungsprincip, die Erziehung zur Arbeit zu treten und in der Schulerziehung eingehende Berücksichtigung zu finden.

II. Dieses Princip soll auf allen Stufen der Erziehung zur Geltung kommen:
- a) im vorschulpflichtigen Alter durch intensive Pflege der Sinne und durch die Phantasie des Kindes anregende Beschäftigung,
- b) im schulpflichtigen Alter durch Weckung der Kraft und Lust zur Arbeit,
- c) im nachschulpflichtigen Alter durch den regelmässigen Besuch der Fortbildungsschulen (Haushaltungsschulen).

III. Die Erziehung zur Arbeit hat insbesondere folgende Ziele anzustreben:
- a) Entwicklung eines gesunden, kräftigen Körpers,
- b) allseitige Bildung der Sinne und der Hand,
- c) intensive, auf logische Schulung und Selbstthätigkeit abzielende Pflege des Geistes,
- d) Bildung des Willens und Charakters.

IV. Mittel zur Erreichung der vorgenannten Ziele:
- a) in der Schulerziehung
  1. durch Berücksichtigung des Arbeitsprincips beim Unterrichtsbetriebe in den einzelnen Disciplinen,
  2. durch praktische Arbeitsbethätigung (Beschäftigungsmittel des Kindergartens, Handfertigkeitsunterricht, Schulgartenpflege, Erlernung eines Musikinstrumentes etc.),
- b) in der Hauserziehung durch weise Ausnützung der schulfreien Zeit im Sinne eines geordneten Familienhaushaltes,
- c) im praktischen Leben durch gewissenhafte Erfüllung der Berufspflichten und durch intensive Fortbildung.

Debatte.

(1. Abend.)

Herr Aufreiter ist der Ansicht, dass im Vortrage in der These IV, Punkt a 1 nicht mit der nothwendigen Allseitigkeit besprochen wurde. Gerade beim Unterichsbetriebe in den einzelnen Disciplinen soll manches für die Erziehung zur Arbeit durch Berück-

sichtigung des Arbeitsprincipes geschehen. Abgesehen davon, dass es das Bestreben des Unterrichtes sein muss, die Selbstthätigkeit und damit die Selbständigkeit des Schülers zu wecken und zu fördern, erfordert die Berücksichtigung des Arbeitsprincipes auch vielleicht eine theilweise Neugestaltung der Methode. Vieles, was in jüngster Zeit als Reformbestrebung auf dem Gebiete der Methodik zu Tage tritt, ist beeinflusst durch das Arbeitsprincip, denn dies ist das eigentliche active Anschauungsprincip. Die Schüler sollen getreu dem Rousseau'schen Grundsatze selbst messen, wägen, zählen, vergleichen, mit Massen, Gewichten und Münzen selbst hantieren, selbst Längen-, Flächen- und Körpermasse anfertigen. Das Gleiche gilt vom naturkundlichen und Physikunterrichte. Naturbeobachtung, Herstellung von Apparaten laufen auf eine intensive Beachtung des Arbeitsprincipes hinaus. Der Handfertigkeitsunterricht vermag da in eine ganz innige Berührung zum theoretischen Unterrichte zu treten. Auch der Zeichenunterricht und der Unterricht aus Geometrie können dem Arbeitsprincipe Rechnung tragen. Prof. Deinhardt hat in der Wiener pädagogischen Gesellschaft seinerzeit folgende These aufgestellt: „Die praktischen Arbeiten sind zu dem theoretischen Unterrichte in ein bestimmtes Verhältnis zum Zwecke der gegenseitigen Stütze und Förderung zu setzen. Sie sollen theoretisch, ästhetisch und praktisch bildend sein."

Dr. Kraus weist darauf hin, dass in der amerikanischen Schulerziehung das Arbeitsprincip in den einzelnen Disciplinen hervortritt, besonders ist dies aber im Physikunterrichte der Fall, wo der Lehrer sich nicht bloss darauf beschränkt, auf dem Katheder Versuche vorzumachen, sondern es werden die Schüler selbst herangezogen, diese Versuche an selbst verfertigten Apparaten anzustellen. Unter den amerikanischen Physikbüchern existiert eine grosse Anzahl, die eine glückliche Anwendung des Handfertigkeitsunterrichtes veranschaulichen, die dem Schüler an die Hand gehen, Apparate herzustellen. Ähnliches trifft man in England, und englische Bücher dieser Art sind auch ins Deutsche übertragen worden. Diese Ideen hat man an verschiedenen deutschen Schulen unter Förderung seitens der Regierung durchgeführt. Das Pariser Schulmuseum erzieht die Lehrer selbst zur Arbeit. Dort sind die Lehrmittelsäle nicht mit Schaukästen angefüllt, sondern sind Arbeitsräume, wo modelliert, repariert, gezeichnet, mikroskopiert, mit einem Worte gearbeitet wird. In Wien bemüht man sich um ein Schulmuseum; möge es eine Erziehungsstätte zur Arbeit werden, nicht aber eine Sammlung von Schaukästen. Redner vermisst im Vortrage die Leistungen des Auslandes auf diesem Gebiete und eine nähere Ausführung des historischen Theiles.

Herr Zwilling bemerkt, dass man von der Schule nun schon sehr vieles verlangt, nun auch eine Arbeit. Da werde die Schule zu einer Arbeitsschule. Schulgärten, Landwirtschafts- und Handfertigkeitsunterricht etc. sollen die Vorbildung für den künftigen Beruf geben. Wer zur Arbeit erziehen will, muss auf das Praktische zurückgreifen, denn durch Erzählungen und Beispiele kann man nicht zur Arbeit erziehen. Eine Erziehung zur praktischen Arbeit wird die Schule wohl nicht erreichen, und das ist vielleicht ein Glück, denn wenn sie in den Dienst der Arbeit tritt, ist sie dem Parteigetriebe ganz und gar ausgeliefert und wird ihre allgemeine Aufgabe aus den Augen verlieren. Das Sammeln der Naturobjecte und das Beobachten ist wohl auch Arbeit, aber im strengen Sinne doch nur ein Vergnügen, denn das Kind arbeitet dabei nicht wirklich, dazu fehlt der Schule sowohl Zeit, als auch Gelegenheit. Die These I hätte besser gelautet, dass die Schule wohl mitwirken könne an der Erziehung zur Arbeit, sie selbst aber als Stätte zur Arbeit hinzustellen, ist mit Rücksicht auf die allgemeine Aufgabe der Schule nicht zu billigen.

Director Simon betont, dass es auch eine geistige Arbeit gibt; „die Taglöhner mit dem Geiste" arbeiten auch, denn jede Thätigkeit ist Arbeit, daher auch die Lösung einer Aufgabe seitens des Schülers. Die Schule steht derzeit unter dem Einflusse des modernen Zuges, der ihren ganzen Idealismus — den uns Amerika nicht bietet und nicht lehren kann — zu verzehren und zu vernichten droht. Amerikanische Berichte sind mit Misstrauen aufzunehmen. Die Erweckung der Liebe zur Arbeit ist der Frage der Erziehung zur Arbeit — was nicht streng genug ausgeführt wurde — voranzustellen. Durch die moderne Arbeitstheilung, wo keiner etwas ganz fertig macht, wird jede Arbeitsfreudigkeit erstickt. An der geistigen Arbeit kann sich das Kind so lange freuen, als es in der Volksschule ist. Hier wird es gelobt, milde behandelt und aufgemuntert; wenn es aber einmal die Pforten der Mittelschule betreten hat, wo oft die Lust und Liebe zur Arbeit, zum Lernen systematisch unterdrückt und vernichtet wird, wo sich der Lehrer nicht selten mehr als Gelehrter denn als Lehrer fühlt, da kann von einer Erziehung zur Arbeit nicht die Rede sein. Auch das Leben mit seinen Zurücksetzungen und mit seiner Nichtachtung tüchtiger Leistungen trägt zur Hebung der Arbeitsfreudigkeit wenig bei.

Herr Aufreiter entgegnet Herrn Zwilling, dass wohl ein Unterschied zwischen Arbeit als Princip und Arbeit als Disciplin bestehe. Ersterem kann in sämmtlichen Unterrichtsdisciplinen Rechnung getragen werden.

Dr. Kraus weist darauf hin, dass dem officiellen Berichte über die Ausstellung in Chicago zu entnehmen ist, dass die Amerikaner die harmonische Entwicklung des ganzen Menschen dadurch zu erreichen suchen, dass sie auch der Ausbildung der Hand die nöthige Aufmerksamkeit schenken. Das technologische Gewerbemuseum im Österreich ist eine derartige Anstalt, wo eine Verbindung des theoretischen Unterrichtes mit der Handfertigkeit im Sinne der amerikanischen Fachschulen zur Durchführung kommt.

Herr Otto Lang führt aus, dass ihm der einleitende Satz zu den Thesen aufgefallen sei, der den Eindruck erweckt, als spreche er etwas Neues aus. Solange erzogen wird und solange Schulen bestehen, hat man es nicht anders gehalten. Die Erziehung zur Arbeit ist der Mittelpunkt der ganzen Erziehung, ja sie ist wichtiger als Gefühlsbildung; das Gefühl zu bethätigen hat er weit weniger Gelegenheit als zu arbeiten, denn ohne Arbeit kann der Mensch nicht leben. In den gesammten Thesen fehlt das Wort „Ausdauer", welches hineingehöre.

Herr Holzwarth entgegnet im Schlussworte, es sei seine Absicht gewesen, darzulegen, dass nicht immer der Geist, sondern auch die Hand in den einzelnen Disciplinen beschäftigt werde. Die Arbeit braucht nicht Schweiss kosten und Mühe verursachen, wenn sie nur die Kräfte des Kindes allseitig in Anspruch nimmt. Die I. These habe er absichtlich aufgestellt, um recht eindringlich darzulegen, dass unsere Schule nicht hauptsächlich dazu da ist, um recht viel in das Kind hineinzupauken, sondern auch zur Weckung von Arbeitslust und Schaffensfreude beizutragen. Selbstverständlich ist es ferner, dass die Schule jederzeit Ausdauer und Beharrlichkeit anstreben müsse. Es ist ferner unmöglich, zur Arbeit zu erziehen, wenn nicht die Lust und Liebe zur Arbeit geweckt wird.

(2. Abend.)

Herr Frank: Fassen wir die pädagogische Seite des Themas ins Auge, so drängt sich vor allem die Frage auf: Liegt der Kernpunkt darin, wie wir den Schüler zu mechanischen Arbeiten anleiten und nur solche Übungen mit den Schülern vornehmen, die den Körper anregen, und sie deshalb dem Lehrplane einfügen, oder liegt vielmehr der Kernpunkt des Themas darin, die Schüler auf die Wertschätzung und Liebe zur Arbeit überhaupt

hinzuweisen und in den modernen Schulen alles zu vermeiden, was den Schüler von der praktischen Basis ablenken und abführen und nur Arbeitsscheu und Arbeitsüberdruss züchten könnte, was geschieht, wenn man die Erziehung und den Unterricht in verkehrter Weise anpackt. Ich glaube im zweiten Theile dieser Frage liegt der Kernpunkt unseres Themas. Es wäre eine dankbare Aufgabe zu untersuchen, ob unsere Volksschule nicht in genannter Beziehung einen Fehler begeht, ob sie nicht den Schüler dem praktischen Leben entfremdet und zwar aus zwei Gründen. Erstens durch Überfütterung mit Unterrichtsstoff und Wissensfragmenten und zweitens durch Überlastung mit häuslichen Arbeiten für Zwecke der Schule. Über Überbürdung wird schon seit 40 Jahren geklagt, namentlich in den Mittelschulen, wo das Gros der Schüler nur durch vieles Einpauken mit Noth über dem Niveau sich erhält, wo die Schüler oft gar nicht zum Bewusstsein kommen können, dass sie noch Menschen sind. Auch die Volksschüler werden oft häuslicher Verhältnisse halber zur Arbeit gezwungen und kommen dann nur mit Widerwillen den Pflichten der Schule gegenüber nach. Der Volksschüler muss, so weit dies ohne Schaden für seine Erziehung möglich ist, sobald seine körperlichen Kräfte dies ohne Schädigung gestatten, in den Dienst der praktischen Arbeitsbethätigung treten. Schule und Haus sollen nicht miteinander in Collision kommen. Viele Schüler legen auf die Noten der Schulzeugnisse kein Gewicht, sie wissen, sie können nicht mehr leisten. Solange das Lehrtextpauken und mechanische Lesen in den Realien vorherrscht und das Rechnen nicht auf praktischer Basis steht, solange der Lehrer selbst nicht Geduld und Ausdauer hat, auch schwächeren Schülern sein besonderes Augemerk zuzuwenden, solange nicht für die Arbeit erzogen wird, ist auch an eine Erziehung zur Arbeit nicht zu denken. Herbart's Formalstufen, deren starre Anwendung wir keineswegs empfehlen, haben wenigstens das eine Gute, dass der Lehrer, der nach ihnen arbeiten würde, die Schüler nicht mit Wissensfragmenten überfüttern könnte, dass er sich den Lehrstoff zuschneiden und genau zurechtlegen und gründlich durcharbeiten wird. Man braucht nicht das strenge Einzwängen der Arbeit in die 5 formalen Stufen, aber es muss etwas geschehen, es muss eine Vertiefung der unterrichtlichen Thätigkeit platzgreifen. Alle schönen Ideale sind nichts wert, wenn uns die Wirklichkeit schlägt. Dass Millionen sich mit Unlust an mechanischer Arbeit abplagen, daran ist die zu weitgehende Arbeitstheilung schuld; der Mensch wird durch sie zur Maschine. Wenn wir dies auch nicht ändern können, so können wir doch das Eine mit Freuden begrüssen, dass man daran geht, dem Arbeiter eine genügende Zeit der Erholung zu schaffen. Wenn er in der Arbeit nicht die ihm nothwendige geistige Erfrischung finden kann, so muss ihm Zeit gegeben werden für die körperliche und geistige Erholung. Von diesem Standpunkt aus betrachtet kann die Schule der Zukunft nur eine Schule der Arbeit sein.

Dir. Zens: Ich werde nicht zum Allgemeinen sprechen, sondern einige Details berühren. Unter den Mitteln führte der Referent auch die Vorführung von Biographien solcher Männer an, die durch Thatkraft und eisernen Fleiss es zu grossen Erfolgen, zu allgemeinem Ansehen und Wohlstand gebracht haben. Es ist mir eine Notiz untergekommen, welche besagte, dass der oberösterr. Landes-Lehrerverein Jugendschriften herauszugeben beabsichtigt, und dass die Lehrerschaft sich an dieser Arbeit betheiligen solle. In diesen Jugendschriften sollen auch die Biographien solcher Männer aufgenommen werden, die aus den ärmsten Verhältnissen zu grossem Ansehen sich emporgeschwungen haben. Zu diesen Biographien und deren Verwendung möchte ich nun einige Worte reden. Derartige Mittel sind mit Vorsicht aufzunehmen und zu gebrauchen; solche Biographien zeigen wohl, wie sich durch Thatkraft Einzelne unter günstigen

Verhältnissen aufschwingen können, aber Muster für jeden können solche Männer nicht sein. Es liegt die Gefahr nahe, dass im jungen Menschen ein ungezügeltes Streben nach weiten Zielen erzogen werde, dass der Schüler und der junge Mensch in dem Streben nach fernen Zielen die kleinen Erfolge übersehe, die ihm seine Arbeit bietet, sich ihrer nicht freue, an der Arbeit keine Befriedigung finde und dann nicht mehr angeeifert werde, nun weiter zu streben. Entweder unterschätzt er die kleinen Erfolge und beachtet sie nicht, oder er überschätzt dieselben und glaubt dann, den kühnen Sprung ins Weite wagen zu können. Infolgedessen wird sich dann, wenn dieses Sehnen erfolglos bleibt, ein Unbefriedigtsein herausstellen, wie man es heute vielfach im socialen Leben sieht. Die Leute sind nicht zufrieden mit der Lage, in der sie sich befinden. Daher sollte man nicht die Wertschätzung nur auf ausserhalb liegende Dinge, sondern auch auf die eigene Kraft lenken! — Darin liegt der Gedanke, dass die Leute immer jene Befriedigung finden müssen, die nothwendig ist, um im Leben auszuharren, wenn sie auch nicht alles erreichen, was sie hoffen. Die Schüler sind anzuleiten, bei aller Obsorge für ihr eigenes Wohl auch ans allgemeine Wohl zu denken und sich unter bescheidenen Verhältnissen zufrieden zu geben. Ich will damit kein Kastenwesen befürworten, aber der Mensch setze sich kein Ziel, das er nicht erreichen kann.

Herr Otto Lang: Ich habe die Empfindung, dass sich die Erziehung zur Arbeit überhaupt in nicht allzuferner Zeit mit dem Begriffe Erziehung decken werde; vorausgesetzt, dass nicht eine Erziehung zu einem ganz speciellen Zwecke gemeint ist. Wenn aber der Sache nahe getreten werden soll, so geht es nicht anders, als dadurch, dass man den Begriff Arbeit ins Auge fasst. Arbeit ist jede Bethätigung der Fähigkeiten, die nicht allein dem eigenen Wohle dienen, sondern auch dem Mitmenschen Nutzen bringen soll. Das Kind muss in der Schule die Empfindung bekommen, Arbeit sei der Lebenszweck des Menschen. Es soll nicht mit dem Gefühle in die Schule kommen, dies oder jenes zu thun oder zu hören, sondern das Gefühl haben, die Schule ist eine Vorstufe des Lebens, und dieses fordert Arbeit. Es fällt mir schwer, das genau zum Ausdrucke zu bringen, aber es schwebt mir vor, dass das Kind mit Freude in der Schule warte, was da komme. Solange eine solche Freudigkeit nicht erreicht ist, ist die Schule nicht vollkommen. Der Begriff Ausdauer fehlt in den Thesen, die sonst nicht viel Neues sagen, ganz. „Ausdauer" ist nicht loszulösen vom Begriffe Arbeit, daher ist auch dieses Moment bei der Erziehung im Auge zu behalten. Der Herr Vorredner hat angedeutet, wie auch das Kind am Einfachsten selbstvergnügt werden kann; will man dies erreichen, so muss man trachten, dass das Kind an der Arbeit Interesse bekomme, danach strebe, seine Vorstellungen zu verwirklichen, und am Werke sich dann freue; was aus eigener Kraft erreicht wurde, erregt wohl die tiefgehendste Freude. Wer sich am Kleinsten freut, kann und wird auch die kleinste Leistung mit Freude machen. Daher soll das Kind nicht zu sehr ins Weite gezogen und dem Kleinen entfremdet werden. Es gibt keine Thätigkeit, die so klein ist, dass man sich nicht durch sie auf eine höhere Stufe emporheben könnte. Und alles, was geleistet wird, sei nicht bloss für sich allein, sondern für alle Mitmenschen.

Herr Holzwarth: Die heutige Debatte hat keine grossen Gegensätze gebracht. In den verschiedenen Ausführungen war zumeist ein Verweilen bei den einzelnen Theilen des Vortrages zu erkennen und eine Vertiefung und Erweiterung beabsichtigt. Es ist mir ja, wie Sie aus meinen Ausführungen entnehmen konnten, zur unverrückbaren Überzeugung geworden, dass die Schule zur Wertschätzung der Arbeit hinleiten muss, und ich sehe mich mit den diesbezüglichen Worten des Herrn Frank in angenehmer

Übereinstimmung, muss aber hinzusetzen, dass durch eine richtige Erziehung zur Arbeit weder eine Unzufriedenheit des Individuums mit sich selbst, noch mit seinen Mitmenschen, noch mit der Gesellschaftsordnung erzeugt wird, sondern dass vielmehr bei jedem Einzelnen die richtige Würdigung der Arbeit als solche platzgreifen wird. Ohne geeignete Erziehung wird stets der Unverstand dem Menschen die Erkenntnis verschliessen, und der Unverständige wird auch wie bisher so in aller Zukunft in der Arbeit nur eine Last erkennen, und in den Worten „im Schweisse deines Angesichtes sollst du dir dein Brot verdienen" eine ebenso harte als grausame Strafe sehen. Er greift nur vom Standpunkte des Zwanges mit Un- und Widerwillen zur Arbeit, ohne sich über die Wohlthat eigener Leistung klar zu werden. Der für Arbeit Erzogene hingegen kennt den bildenden Wert der Arbeit, kennt den wohlthätigen Einfluss derselben auf die Culturentwicklung, er arbeitet also an der Vervollkommnung seiner selbst und an der der Gesammtheit, er empfindet im Grunde seines Herzens die Wahrheit des kantischen Wortes: „Lasst uns unser Glück besorgen, in den Garten gehen und arbeiten."

Weil aber schon seit jeher der Verstand den Menschen zu kurz bemessen wurde, so gab es jederzeit der Unvernünftigen genug, welche durch Müssiggang und Nichtsthun ihre in ihnen schlummernden edlen menschlichen Anlagen nicht zu wecken vermochten, sie blieben Feinde der Arbeit, verbummelten, verlotterten, kurz verdarben auf all den verschiedenen Wegen des Lasters. Daher ist ja auch der Ruf nach einer Erziehung zur Arbeit fast ebenso alt als die Geschichte, freilich wechselnd wie alles, bald im Vordergrunde stehend, bald wieder verhallend und verdunkelt. Ich kann getrost sagen: Fällt der Same, welchen wir mit Erledigung dieses Themas gestreut haben, nur theilweise auf guten Boden, so wird ein herrlicher Baum erstehen, der in seinen Zweigen das Glück der Menschheit birgt, und Pestalozzi würde, wieder erwachend, keinen Anlass finden, sein Wort: „Es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne Fertigkeiten!" zu wiederholen.

Aber auch Fellenberg sähe seinen Wunsch: „Die Erziehung der armen, verwaisten und verlassenen Kinder muss eine Erziehung zur Arbeit sein, denn darauf beruht die Möglichkeit ihrer Lebensexistenz. Diese Erziehung zur Arbeit muss aber gleichzeitig und gleichmässig die Kinder zur vollen naturgemässen Entwicklung ihrer menschlichen Anlagen führen, denn darauf beruht die Würde des menschlichen Daseins und der menschenwürdigen Betreibung der Arbeit," in grösserem Umfange als er ihn gedacht, verwirklicht, denn wir streben nicht nur für die Armen eine Erziehung zur Arbeit an, sondern für alle Menschen, damit jeder sein Talent zum Glücke seiner selbst und seiner Mitmenschen verwalte und verwerte, also arbeite.

IV.

Über staatsbürgerliche Erziehung.

Vorgetragen am 2. März 1895 von Ferdinand Frank.

Schon wiederholt hat sich die „Wiener päd. Gesellschaft“ mit der Frage der staatsbürgerlichen Erziehung beschäftigt. So sprach im Jahre 1883 Herr Director Simon über das Thema: „Wie können die Schüler in die Kenntnis der vaterländischen Verfassung eingeführt werden?“ Redner zeigte, dass der Geschichtsunterricht ein vorzügliches Mittel hiezu sei, und erwies dies durch eine lange Reihe von trefflich gewählten Beispielen aus verschiedenen Geschichtsepochen. Damit wurde dargethan, wie dieser wichtige Theil der staatsbürgerlichen Erziehung in anlehnender Weise vermittelt werden könne. Aber schon ein Jahr früher (1882) hatte es A. Bruhns unternommen, die Frage der staatsbürgerlichen Erziehung, als Propädeutik für das politische Leben gefasst, zu behandeln. Redner gieng hiebei von der Grundidee des modernen Rechtsstaates, vom Verhältnis zwischen Regierenden und Regierten aus, in welchem die Forderung eingeschlossen ist, dass jeder Staatsbürger mit einem erhöhten Mass von staatsbürgerlicher Bildung ausgestattet sein müsse, wenn er den öffentlichen Aufgaben Verständnis entgegenbringen wolle.

Bruhns verbreitete sich ferner über die Pflichten und Rechte der Staatsbürger, sowie deren Theilnahme an der Ausbildung der Verfassung und Justizpflege, welche nur möglich sei, wenn jeder Staatsbürger auf diese Aufgaben entsprechend vorbereitet werde. Diese Vorbereitung müsse sich auf eine allgemeine Schulung des Denkens und Sprachvermögens und im Concreten auf die Vermittlung gewisser Kenntnisse erstrecken. Es seien insbesondere die Verfassung, die Staatsgrundgesetze, die Wahlordnungen, das Wehrgesetz, die Bestimmungen über Geschwornengerichte und über allgemeine Rechtsfälle ins Bereich der Betrachtung zu ziehen. Auf die Durchführung von Bruhns' Ansichten kommen wir im Laufe des Vortrages zurück, wo sich Gelegenheit bieten wird, den diesbezüglichen Ausführungen kritisch näher zu treten.

Einleitend möge kurz begründet werden, warum wir nach einem Zeitraum von 12 Jahren diese Frage, welche durch die Annahme der erwähnten Thesen gleichsam abgeschlossen wurde, wieder vor die Gesellschaft bringen. Wer mit offenem Auge die gesellschaftlichen Bewegungen die Gegenwart verfolgt, wird die Wahrnehmung machen, dass der moderne Staat weniger daran arbeitet, die Machtentfaltung nach aussen zu erhöhen, denn für diesen Zweck ist das Menschenmögliche geschehen, sondern daran geht, eine Reform der inneren Verhältnisse nach der wirtschaftlichen und socialen Seite hin, wie sie dem Streben nach materieller und geistiger Hebung der Massen entspricht, anzubahnen. Ich brauche meine Behauptung nicht durch Hinweis auf bekannte Tageserscheinungen zu erhärten. Wir können eine Thätigkeit auf diesen Gebieten, welche indirect unser Erziehungswerk erheblich beeinflussen dürfte, nur mit grösster Befriedigung begrüssen und können nur den innigsten Wunsch aussprechen, dass bei Behandlung dieser grossen Fragen jedes kleinliche Parteiinteresse, jeder nationale und confessionale Hader, der bekanntlich nicht selten einen grossen Theil der Berathungszeit absorbiert, zurücktreten, dass vielmehr alle Mitglieder der gesetzgebenden Körperschaften von einem Gedanken durchdrungen sein mögen, den unser Altmeister Dittes so schön in Worte kleidet, wenn er sagt: „Nicht dadurch, dass einzelne Individuen und Gesellschaftsclassen zu hoher Bildung aufsteigen, sondern dadurch, dass sich die Gesammtheit zu einem menschenwürdigen Dasein erhebt, wird das Glück, die innere Kraft, der feste Bestand der Staaten begründet."

Es wird aber niemand, am wenigsten der Volkserzieher, bezweifeln, dass die Hebung der Massen zu einem menschenwürdigen Dasein nicht eine rein wirtschaftliche, oder rund herausgesagt eine plutokratische, noch eine rein politische Frage sei, sie ist weit mehr und in ihrer Wurzel eine ethische, also eine Bildungsfrage.

Das Streben nach Verbesserung der materiellen Lage, losgelöst von dem Drange nach innerer Selbstvervollkommnung, bietet niemals die Gewähr der Lösung des Problems individuellen und socialen Glückes, so berechtigt und nothwendig ein solches Streben im Sinne einer Vorbedingung dazu auch sein mag. Das Streben nach Gleichberechtigung aller, erreichbar durch einen Kampf aller gegen alle, ist, wie schon vielfach bewiesen wurde, undurchführbar, wo Massen in gegenseitiger Abhängigkeit leben, abgesehen davon, dass der Besitz allein gar nicht das Glück des Besitzenden garantiert. Und doch treffen wir in der Gegenwart das unselige Streben nach Besitz um jeden Preis, die Massen erhitzen sich an dem Phantom, dass die Lösung der socialen Frage nur in möglichster Erhöhung des materiellen Wohlstandes,

verbunden mit irdischem Wohlbehagen, also in erhöhter Genusssucht liege. Mit erschreckender Oberflächlichkeit wird der naturgeschichtliche Satz vom Kampf ums Dasein im Sinne Darwins einfach auf das sociale Leben übertragen, das Recht auf Arbeit zum Axiom gemacht und eine durchgreifende Uniformierung der Lohn- und Lebensverhältnisse dringend gefordert.

An die Folgen derartiger Bestrebungen denkt niemand. Sie würden sich in der Unterdrückung und Ertödtung jedes Strebens, jedes geistigen Aufschwunges zeigen, sie würden den Menschen zur Maschine herabdrücken und einen Zustand der Ungerechtigkeit inaugurieren, gegen welchen unsere heutigen Verhältnisse wie ein goldenes Zeitalter erscheinen.

Wir können uns auf eine nähere Beleuchtung dieser Frage, so interessant sich diese gestalten müsste, wie uns u. a. Bellamy gezeigt hat, nicht einlassen und fassen nur das Gesagte dahin zusammen:

Die wirtschaftlichen Fragen sind nicht ausschliesslich Fragen des Besitzes und der Machtstellung im Sinne einer allgemeinen Uniformierung und Gleichstellung, sondern Fragen der ethischen Bildung der Menschennatur, welche in einer Harmonisierung der Gemüthsanlagen und in der Ausprägung sittlicher Charaktere ihren Ausdruck findet.

Die wirtschaftlichen Fragen sind also durchaus nicht ausschliesslich Probleme der staatlichen Einflussnahme, also Probleme des Rechtes. Damit will nicht gesagt sein, als ob wir den Einfluss des Staates in wirtschaftlichen Dingen geringschätzen wollten.

Es ist eine historisch erhärtete Thatsache, dass die Menschheit selten aus sich heraus eine Regeneration, eine sittliche und geistige Erhebung mit Erfolg sich zur Aufgabe setzt. Die Menschheit will geschoben sein und angeleitet werden. Diese Hebung ist vielmehr eine Resultierende von Kräften, die theils offen daliegen, theils in den geheimsten Tiefen der Menschennatur, theils im Innern des Gesellschaftskörpers walten.

Wir können diesen einzelnen Componenten nicht näher nachgehen, das hat die Sociologie genauer zu thun, aber eine dieser Theilkräfte ist sicherlich der Staat in seiner Theilnahme, sei es dass dieselbe abwehrend oder negativ, sei es, dass sie aufbauend oder positiv sich bemerkbar macht. Beide Thätigkeiten müssen sich aber gegenseitig ergänzen.

Wenn beispielsweise das Gesetz bezüglich der Sonntagsruhe vorerst die Ausübung der körperlichen Arbeit verbietet und so die Staatsbürger zwingt, von der regelmässigen beruflichen Arbeit abzustehen, tritt sofort die positive Seite vor unser geistiges Auge. Die durch die Sonntagsruhe gewonnene Zeit ist mit einem Inhalte zu erfüllen, welcher das Attribut „menschenwürdig" zur vollen Wahrheit macht.

Darum fordert Souvestre mit Recht, dass die menschliche Gesellschaft nicht bloss ausreichend Gelegenheit zur Beschäftigung biete, sondern, was ebenso wichtig ist, auch für edle Erholung Sorge tragen müsse. Sonst kann es geschehen, und es geschieht leider heute vielerorten, dass der von den Fesseln der Arbeit erlöste Mensch aus der Scylla der Arbeit in die Charybdis der Genusssucht verfällt und in Augenblicken verjubelt, woran der Schweiss einer Arbeitswoche klebt. Alle Trunkenheitsgesetze werden nur negativ gedacht sein und ziemlich wirkungslos bleiben, wenn nicht für anderweitige Anregung und Zerstreuung des Menschen gesorgt wird, wenn nicht die positive Sorge um Schaffung und Verallgemeinerung gesunder Genussmittel hinzutritt.

Da aber, wo gewisse wirtschaftliche Erscheinungen eine Sicherung des Individuums vor materieller Noth im Unglücks- und Unfähigkeitsfalle nothwendig machen, ist diese durch Zwangserrichtung von Unfalls- und Alterscassen seitens der Gesetzgebung zu sichern. Wir lasen in den Weihnachtstagen mit Befriedigung, dass die Direction der Staatsbahnen eine obligatorische Altersversicherung ihrer Arbeiter durchgeführt hat, und wünschen, dass derartige Massnahmen allgemein durchgeführt würden.

Es ist zu bedauern, dass dem heranwachsenden Geschlechte zu wenig Gelegenheit geboten wird, sich mit wirtschaftlichen Fragen überhaupt, mit der Frage der staatlichen Fürsorge insbesondere zu befassen, und das war mit ein Grund, warum wir das vorliegende Thema auf die Tagesordnung bringen.

Wird doch der Staat von vielen Staatsbürgern lediglich als grosses Polizeiinstitut und als Steuerabzapfungsmaschine betrachtet, als eine Institution, welche dem Bürger nur eine Riesenlast von Pflichten auferlege, ihm aber keine Rechte, keinen Schutz gewähre.

An diesen traurigen Verirrungen ist jedenfalls der Mangel an staatsbürgerlicher Erziehung schuld. Es ist nicht nur im Interesse des Staates, sondern auch im Interesse der heranwachsenden Generation aufs tiefste zu beklagen, dass in wirtschaftlichen und politischen Fragen so selten der ethische, sondern ausschliesslich der Nützlichkeitsstandpunkt, das egoistische Interesse des Einzelnen, hervorgekehrt wird.

Es ist dies auch im Interesse der Jugendbildung zu bedauern, denn durch eine derartige engherzige Lebensanschauung im Geiste des Utilitätsstrebens wird jenes Fluidum von persönlicher Selbständigkeit und Verantwortlichkeit, der Geist des Wohlwollens fürs Allgemeine, welcher das Fundament der Volkswohlfahrt darstellt, gefährdet und erschüttert.

Gestatten Sie mir nur ein simples Beispiel anzuführen. Wien leistet, was die Unterstützung armer Schüler anbelangt, Grosses, und so nothwendig eine

solche Action ist, so üble Folgen zeitigt ein unvorsichtiger Vorgang. Die heranwachsenden Menschen werden durch derartige zu weit gehende Massregeln dazu abgerichtet, um das Nothwendige zu betteln, damit sie das Angenehme bezahlen können. Es kommen Fälle vor, dass Schüler um jedes Heft, um jede Feder betteln und doch wöchentlich 2—3 mal aufs Eis gehen und eine schöne Summe bar für dieses Vergnügen auslegen. Man schaffe allgemein zugängliche Eisplätze, aber man rüttle nicht an den Keimen der Charakterbildung, man befestige nicht den Grundsatz: Zuerst das Vergnügen, dann die Arbeit. Die Arbeit leiste ich, weil ich muss, das Vergnügen cultiviere ich, weil ich will.

Nimmt es dann wunder, wenn der Lehrer für seine aufopfernde Mühe nur groben Undank erntet, wenn er nicht allen Wünschen Rechnung trägt; nimmt es dann wunder, wenn eine derartig erzogene Generation den Massstab für strenge Gewissenhaftigkeit und Pflichterfüllung, für Hingabe und Opferfreudigkeit mit Bezug auf die öffentlichen Aufgaben verliert und allen wohlgemeinten Bemühungen des Staates eine abschreckende Indolenz entgegenbringt?

Die Beobachtung dieser und ähnlicher Erscheinungen drängen uns dazu, es auszusprechen, wie nothwendig intensive Belehrung des Volkes in wirtschaftlichen Dingen ist; wie nothwendig endlich eine Grundlegung des staatsbürgerlichen Bewusstseins in unserer vaterländischen Jugend sein muss, damit dieselbe in den schroffen Gegensätzen, welche das Leben der Gegenwart zeitigt, nicht den so nothwendigen Halt verliere und von dem richtigen Pfad correcter Lebensführung abweiche. Schon vorhin wurde angedeutet, in welch schiefer, ja oft gehässiger Auffassung der Begriff des Staates von vielen gefasst wird, wie man vom Staate wohl verlangt, er möge seine ganze Fürsorge der Sicherung und Entlastung seiner Angehörigen zuwenden, wie man ihm aber anderseits zumuthet, so wenig Rechte als nur möglich für sich in Anspruch zu nehmen. Derart abträgliche Auffassungen sind die traurigen Folgen von blind nachredender Gedankenlosigkeit und von Mangel an echtem staatsbürgerlichen Bewusstsein.

Es dürfte sich daher vor allem empfehlen, den Begriff des Staates festzustellen und sein Verhältnis zu den zu ihm in Gegensatz tretenden Factoren ins rechte Licht zu stellen, damit einerseits ein fester Ausgangspunkt für die nachfolgende Untersuchung gewonnen, anderseits jeder irrthümlichen Auslegung von vornherein die Möglichkeit benommen werde.

Der Staat ist der Inbegriff aller jener gemeinsamen Angelegenheiten, an welchen jeder Einzelne mit seinen Interessen einerseits, mit Rechten und Pflichten anderseits betheiligt ist.

Der österreichische Staat ist also der Träger der Gesammtgesellschaft in Österreich im obgenannten Sinne.

Eine nothwendige Voraussetzung des Staates aber ist der **Gemeinsinn**, aus ihm geht hervor das Bewusstsein der Angehörigkeit an diese Gesellschaft, das ist der **Patriotismus**; ferner das erhebende Gefühl, diesen Gemeinsinn auch unter Opfern zu bethätigen — die **Loyalität**.

In innigem Zusammenhang mit dem Staatsbewusstsein steht das **sociale** Bewusstsein, worunter man die Unterordnung des Individuums unter die Gesammtinteressen der Gesellschaft zu verstehen hat, so dass sich Staatsbewusstsein nach der politischen, sociales Interesse nach der wirtschaftlichen Seite nothwendig ergänzen.

Diesen zwei Interessensphären stehen zwei andere gegenüber. Dem Staate als Inbegriff des Gesammtinteresses und als Träger des Gesammtbewusstseins, wonach er als Gesetzgeber und Verwalter für die Gesammtheit erscheint, steht die **Autonomie** gegenüber, welche das Recht kleinerer Gesellschaftstheile auf Selbstbestimmung und Selbstverwaltung gegenüber der Gesammtheit vertritt. Dem socialen Interesse steht anderseits das **individuelle** Interesse gegenüber, welches leider häufig falsch aufgefasst, mit dem socialen Interesse verwechselt wird.

Daraus ergeben sich die Gegensätze von staatlichem und autonomem, von socialem und individuellem Interesse und Rechte, welche zu allen Zeiten, also auch in der Gegenwart das Ferment zu mannigfachen Kämpfen abgeben mussten.

Zu diesen Grundverhältnissen muss auch die öffentliche Erziehung Stellung nehmen, und es ist vorerst die Frage zu beantworten, welchen Standpunkt wir angesichts dieser Fragen einzunehmen haben.

Unser Reichsvolksschulgesetz stellt dem Lehrer die stricte Aufgabe, die heranwachsende Jugend zu Mitgliedern des Gemeinwesens heranzuziehen, und hierin liegt sicher die Forderung eingeschlossen, dass die vaterländische Jugend in volkswirtschaftlicher und staatsbürgerlicher Beziehung entsprechend vorzubereiten sei.

Vom Standpunkte der Charakterbildung aus, welche doch der oberste Leitstern jeder Erziehung sein muss, kann die Lösung dieser Aufgabe sicher nur darin liegen, dass jeder Einzelne zur festen, unentwegten, ethisch unwandelbaren Haltung in den grossen Gegensätzen, die sich aus den individuellen und aus den Interessen der Gesellschaft einerseits, aus dem Selbstbestimmungsrecht im Sinne der Autonomie und aus dem staatsbürgerlichen Bewusstsein anderseits ergeben müssen, erzogen werde.

Eine derartige Aufgabe kann aber nur gelöst werden, wenn staatsbürger-

liche und volkswirtschaftliche Aufklärung innig verbunden zu bewussten Trägern der Gesinnung in jedem heranwachsenden Mitgliede der staatlichen Gemeinschaft werden.

Wie wir uns diese unentwegte Haltung zu denken haben, sei an einigen Beispielen illustriert, welche zugleich darthun, wie wenig mit einer Theorie der Moral ohne Rücksicht auf die factischen Verhältnisse gethan ist.

Jede Person hat vom individuellen Standpunkte aus das Recht auf Selbsterhaltung. Wie leicht ist man aber geneigt, in der für die Erhaltung der Gesammtheit so nothwendigen Steuerleistung eine persönliche Beraubung zu erblicken!

Jeder Einzelne hat das Recht, nach Grundsätzen zu handeln. Kann man dann nicht in der Erfüllung der Wehrpflicht nicht eine theilweise Beschränkung der Selbstbestimmung erblicken? Jeder Mensch hat ferner das Recht, nach innerer Freiheit zu ringen. Muss uns dann nicht die vom Staate geforderte unbedingte Unterwerfung unter das Gesetz als Gewissenszwang erscheinen?

So wird ein Übermensch im Sinne des bekannten deutschen Philosophen Nietzsche nur darauf ausgehen, alle seine geistig tiefer stehenden Mitmenschen rücksichtslos zu knechten und für seine Zwecke auszunützen, und der Individualismus, so nothwendig derselbe auch für die Vervollkommnung des Menschen sein mag, würde alle gesellschaftlichen Schranken niedertreten und die rücksichtsloseste Autokratie weniger Einzelner an deren Stelle setzen.

Es kann kein Zweifel sein, dass die Erziehung hier energisch eingreifen muss, um derartige Ausschreitungen von vornherein zu beschränken und im Einzelnen jene Selbstverleugnung zum Leitmotiv der Gesinnung und Handlungsweise zu machen, welche sich in wahrer Duldsamkeit und vorurtheilsloser Beurtheilung öffentlicher und individueller Verhältnisse zeigt. Zur Übung dieser Selbstverleugnung gibt die Erziehung, ja insbesondere die öffentliche Massenerziehung unzählige Gelegenheiten; diese Selbstverleugnung muss aber auch der Lehrer üben können, sonst wird er in seinem schweren Amte nur eine stetige Quelle der Unbefriedigung und Selbstqual erblicken müssen. Jeder Staatsbürger, der im Interesse des Ganzen sein Glück mitfinden will, wird sie üben müssen, und nicht da eine Gesetzesänderung verlangen wollen, wo sein persönliches oder autonomes Interesse geschädigt erscheint, indes doch die Gesammtheit den status quo gebieterisch fordert. Haben wir voranstehend dargethan, wie nothwendig volkswirtschaftliche und staatsbürgerliche Belehrungen für die gesammte vaterländische Jugend sind, so ist es jetzt unsere Absicht zu zeigen, in welcher Weise diese Aufgabe durch die Schule gelöst werden könne.

Vorerst möge der Unterricht in der Volkswirtschaftslehre nach Art und Ziel gekennzeichnet und dann seine Stellung im Rahmen der staatsbürgerlichen Erziehung klargelegt werden.

Die Frage des volkswirtschaftlichen Unterrichtes hatte in den letzten dreissig Jahren manche Kämpfe durchzumachen, ja es hat nicht an Stimmen gefehlt, welche die Durchführung eines derartigen Projectes für unmöglich hielten.

Man meint vor allem, dieser Zweig gehe weit über das Durchschnittsniveau des gemeinen Mannes hinaus.

Wenn man an eine systematische und deductive Behandlung der Volkswirtschaftslehre denkt, ist dieser Einwand begründet, wird aber eine sorgfältige Stoffauswahl getroffen, wird in anschaulicher Weise von concreten, dem Gesichtskreise des zu Unterweisenden entnommenen Beispielen ausgegangen, so ist dieser Vorwurf nicht haltbar.

Andere meinen, viele volkswirtschaftliche Fragen seien noch nicht geklärt, viele derselben unterlägen einer verschiedenen Auffassung.

Das kann bei derartigen Stoffen nicht ausbleiben, ja es muss so sein, da der Standpunkt des Beurtheilenden wechselt. So schwärmt sicher der Kaufmann für den Freihandel, der Consument für Schutzzölle u. s. w. Doch lässt sich auch bei der Besprechung derartiger Fragen ein mehrfacher Standpunkt beleuchten, und das wird zu einer objectiven Auffassung derselben jedenfalls mehr beitragen, als eine von vornherein einseitige Auffassung. Übrigens gibt es in dieser Disciplin viele Fragen, welche elementar brauchbar und durchaus nicht strittiger Natur sind. Endlich wird behauptet, die Volkswirtschaftslehre sei durch und durch materialistisch, und es empfehle sich nicht, noch Öl ins Feuer zu giessen.

Dagegen ist zu sagen, dass es auch eine berechtigte materialistische Auffassung gibt, nur darf dieselbe nicht als höchstes Gut betrachtet und über die andern Lebenszwecke gestellt werden. Höhere Interessen können allerdings erst nach der Befriedigung der nothwendigen materiellen Interessen gefördert werden. Die Schule hat sich hier vor zwei Extremen zu hüten, vor der einseitigen Abrichtung des Menschen auf Erwerb, aber auch vor Einimpfung der Verachtung jedweden irdischen Gutes und Vortheiles, welche das wahre Menschenglück nur im Bettlergewand zu finden glaubt und in einem Cultus der Armut ihr Ideal findet.

Das haben auch alle Culturstaaten erkannt und zur Sicherheitspflege auch die Cultur- und Wohlstandspflege treten lassen in der richtigen Erkenntnis, dass Arbeit und Ersparung, sowie der Schutz dieser Bestrebungen wie Thautropfen sind, welche einzeln wohl unbedeutend, doch in ihrer Gesammtwirkung die Blüten des Frühlings und die Früchte des Herbstes erstehen lassen.

Der letztgenannte Vorwurf hätte allerdings seine Berechtigung, wenn die Schule Volkswirtschaftslehre im Sinne des Manchesterthums treiben wollte, wie dies die meisten Systeme dieses Faches zu thun pflegen, wie dies sogar von einzelnen Methodikern befürwortet wird.

Es ist das Verdienst deutscher Schulmänner, diese für unsere Zwecke unbrauchbare Richtung verlassen zu haben, indem sie für die Volkswirtschaftslehre als Unterrichtsgegenstand einen neuen Weg vorschlugen, welcher den praktischen und pädagogischen Zwecken des Unterrichtes besser entspricht. So brechen Patuschka und Mittenzwey, angeregt durch die populären Arbeiten von Funk, Stöpel u. a., mit dem landläufigen Aufbau der Volkswirtschaftslehre, welche das Gut in den Mittelpunkt der Behandlung stellt, also eine praktische Güterlehre ist. Sie weichen auch von der üblichen Stoffgliederung von der Production, vom Umlauf der Güter, vom Einkommen und vom Verbrauche der Güter ab und stellen den Menschen, und zwar den Menschen als physisch-sittliches Wesen in den Mittelpunkt der Behandlung und gewinnen so eine Basis, bei welcher unter Berücksichtigung der sachlichen Momente doch eine scharfe ethische Richtung sich eingliedern lässt, ohne einseitig dieser oder jener Parteirichtung zu huldigen. Nach dieser Darstellung sind die Güter nicht lediglich Machtfactoren an sich, sondern Ausdruck des innersten menschlichen Seins; durch sie wird der Beweis erbracht, dass Geist und Materie wohl in inniger Wechselwirkung stehen, dass es aber nicht die todten Güter an sich, sondern die lebendigen Äusserungen des Menschengeistes sind, welche Schaffen und Leben bedingen, dass sie aber nicht das Höchste sind, woran des Menschen Herz sich zu hängen hätte.

Werden die Elemente der Volkswirtschaftslehre in diesem Sinne in elementarer Weise und in anschaulich entwickelnder Darstellung, mit steter Beziehung auf das praktische Leben und die höhere Bestimmung des Menschen zum Gegenstande des Unterrichtes gemacht, so kann wohl vom Forum der Pädagogik aus kein Bedenken gegen sie erhoben werden.

Sind volkswirtschaftliche Lehren dieser Art wertvolle Bausteine für die allgemeine Bildung überhaupt, dann können sie zwanglos die Basis abgeben für eine elementare staatsbürgerliche Erziehung, denn in ihnen liegen vielfältige Keime der Belehrung über die Rechte und Pflichten der Staatsbürger eingeschlossen.

Es ist ein derartiger Anschluss auch sehr nothwendig. Von einer Belehrung über die Rechte und Pflichten der Staatsbürger, welche sich darauf beschränken wollte, aus dem gesammten Gesetzesmateriale Bruchstücke abzuscheiden und den Schülern einfach an den Kopf zu werfen, versprechen wir

uns nur einen geringen Erfolg, denn alles was im Geiste des Schülers isoliert bleibt, hat keine bildende Kraft. Es dürfte sich also nicht empfehlen, einfach über das Wehrgesetz, dann über das Strafgesetz etc. zu reden und so dem Schüler eine stattliche Summe von Paragraphenweisheit einzutrichtern.

Auch die Angliederung an die Geschichte stösst auf Schwierigkeiten, sie ist nur dort möglich, wo die Vermittlung der staatsbürgerlichen Wissenselemente sich eng an die behandelten Partien der Geschichte anschliessen könnte, wie etwa in der Mittelschule. Hier liesse sich jetzt manches thun, obwohl dies Bruhns für überflüssig hält, doch setzt dieses Verfahren einen ziemlich gereiften Geist voraus.

In den Fortbildungsschulen, und diese müssen wir hier in erster Linie im Auge haben, ist eine solche Eingliederung nicht möglich, da dieselben keinen Geschichtsunterricht betreiben. Es bleibt also nichts anderes übrig als eine Angliederung der wichtigsten staatsbürgerlichen Belehrungen an die Elemente der Volkswirtschaftslehre wie dies Mittenzwey in seinen „Lectionen" und Patuschka in seinem „Volkswirtschaftlichen Lesebuche", letzterer mit Berücksichtigung historischer Grundlagen, beide mit Rücksicht auf die Verhältnisse Deutschlands mit gutem Erfolge gethan haben. An den sächsischen Fortbildungsschulen wird ein derartiger Unterricht in den Elementen der Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde seit mehreren Jahren ertheilt.

Für diese Verbindung der Gesetzeskunde mit der Volkswirtschaftslehre sprechen auch sachliche Gründe.

In den modernen Staaten ist die politische Ökonomie mit der wirtschaftlichen innig verflochten, die eine ist die Trägerin der anderen, ja alle Rechtsfragen haben ihre wirtschaftliche Seite. Jeder Unterricht in der reinen Gesetzeskunde wäre also eine unnatürliche Abstraction, eine Loslösung des Stoffes vom realen Boden, und kann schon aus diesen Gründen nicht befürwortet werden.

Das Gesagte zusammengefasst, ergibt sich folgendes Resultat:

Die allgemeine staatsbürgerliche Erziehung erfordert Belehrungen in der Gesetzeskunde, welche auf der Basis volkswirtschaftlicher Erkenntnisse aufgebaut werden.

Mit welchen Mitteln wäre nun die Erreichung der genannten Forderung anzustreben?

Es ist einleuchtend, dass eine so durchgreifende Frage nicht ausschliesslich seitens der Schule gelöst werden kann.

Wir unterscheiden hier eine Einwirkung auf die Erwachsenen und auf die Jugend. Die erstere hätte durch mündliche und schriftliche Popularisierung von einschlägigen Fragen zu geschehen.

Eine bedeutende Übermittlerrolle könnten bei uns die Volksbildungsvereine u. a. derartige Körperschaften übernehmen.

Wenn wir die allwöchentlich erscheinende Vortragsliste des Wiener Volksbildungsvereins durchmustern, finden wir ein abwechslungsreiches Programm, Concerte, schöngeistige Vorträge, historische und naturwissenschaftliche Abhandlungen. Warum vermissen wir Belehrungen über volks- und staatswissenschaftliche Materien? Könnte man nicht Curse und Vortragscyklen hierüber veranstalten? So liessen sich, wie es die Gehestiftung in Dresden thut, in einem Cyklus von fünfzehn Vorträgen folgende Materien behandeln:

1) Die Staatsverfassung; 2) die Staatsgrundgesetze; 3) der Wehrstand; 4) die Finanzen; 5) das Capital; 6) die Arbeit; 7) der Handel; 8) der Verkehr; 9) die menschlichen Bedürfnisse; 10) die Gerichte; 11) der Laie als Partei vor Gericht; 12) der Laie als Richter; 13) der Laie als Beweishelfer (Zeuge); 14) die Sicherung der bürgerlichen Ordnung; 15) das Versicherungswesen.

In England und Italien verschmähen es hochgestellte Staatsmänner nicht, das Volk über politische und wirtschaftliche Fragen aufzuklären.

Auf eine soeben ins Leben gerufene Institution in Wien erlauben wir uns die Aufmerksamkeit zu lenken. Nach vielen Bemühungen und mit Unterstützung des verstorbenen Rechtslehrers Dr. Exner ist es einem Wiener Rechtsanwalt, namens Dr. Pupovac, gelungen, eine Rechtsschule für Handels- und Gewerbetreibende ins Leben zu rufen. Hier sollen von Fachmännern Curse, welche mit praktischen Übungen durchsetzt sind, abgehalten werden.

Dr. Pupovac bemerkte treffend in einem orientierenden Vortrage über sein Project, dass gerade jene Gesetze, wie das Handels- und Gewerbegesetz, welche unter Mitwirkung tüchtiger Handels- und Gewerbetreibender abgefasst wurden, zu den besten in der Gegenwart gehören; dass insbesondere auf dem Gebiete des Strafgesetzes eine erhöhte Belehrung und tüchtige Schulung des allgemeinen Rechtsbewusstseins sehr nothwendig sei, und dass nur so eine zeitgemässe Reform der Strafgesetzgebung möglich gemacht würde. Abermals ein schlagender Beweis für den Satz, dass sich die praktischen Wissenschaften, wie die Justizpflege u. a., nie ganz auf den grünen Tisch oder hinter den Lehrstuhl zurückziehen dürfen, wenn sie nicht der Erstarrung anheimfallen wollen.

Helfen wir mit an der Lösung dieser wichtigen Frage, welche auf gesetzlicher Basis, mit gesetzlichen Mitteln an die Mündigmachung des Volkes schreitet und jene traurigen Zustände brechen hilft, welche darauf abzielen, in den urtheilslosen Massen mit zündenden Schlagworten den Geist der

Unzufriedenheit und Unbotmässigkeit, des engherzigen Egoismus oder der starren Unduldsamkeit zu züchten.

Möchten bald die Zeiten vorüber sein, wo Justitia wie ein verschleiertes Bild dem Volke gegenübersteht, an dem es mit banger Beklemmung scheu vorüberschleicht, sondern die hehre Göttin, welche die Gewissen schärft und den Geist reinigt, jeden aber, der ihre heiligen Gesetze antastet, mit dem blanken Schwerte der Entschiedenheit in die rechte Bahn weist.

Sehr viel könnten auch zur allgemeinen Verbreitung der Gesetzeskunde zweckmässige Bibliotheken und Flugschriften, populäre Rechtsdarstellungen thun, auch die öffentliche Presse hat hier dankenswerte Aufgaben zu erfüllen.

Wir wissen es und fühlen es alle, wie mangelhaft die Publicierung und Verallgemeinerung rechtlicher Bestimmungen im Volke ist, und doch schützt Unkenntnis des Gesetzes nicht vor Strafe.

Diesbezüglich wären vor allem einfache, von juristischem Beikram und von dunklen Wendungen gereinigte Darstellungen etwa in Fragen und Antworten, welche als Flugschriften oder im Wege der periodischen Presse massenhaft im Volke Verbreitung fänden, sehr nutzbringend.

Da herrscht noch ein empfindlicher Mangel. Wir denken uns, dass man in jeder Familie neben Gebetbuch und Kalender ein Rechtsbuch für das Volk finden sollte.

Als ich den Unterricht im Gewerbegesetz an einer Fortbildungsschule übernahm und mit dem paragraphierten Gewerbegesetz kein Auslangen fand, schritt ich an die Abfassung eines elementaren Katechismus, der mir seit Jahren die besten Dienste leistet.

Von grösster Wichtigkeit aber wird, wie in allen derartigen Bestrebungen, die Einwirkung auf das heranwachsende Geschlecht bleiben, und es ist zum Staunen, wie wenig in dieser Beziehung bei uns bisher gethan wurde.

Ich will nicht zu weit ausholen und von den Forderungen eines Moses, Lykurg oder Solon sprechen. John Locke fordert, dass der junge Mensch über die Grundlagen der Gesellschaft und über die hieraus erwachsenden Pflichten belehrt werde. „Es wäre unerhört, anzunehmen," sagt er, „dass ein gebildeter Engländer der Gesetze seines Landes unkundig sei."

Um wieviel nothwendiger ist eine solche Kenntnis in der Gegenwart. Der Rechtsunterricht ist heute ein nothwendiger und unentbehrlicher Bestandtheil der Volksbildung, und der Staat hat Sorge zu tragen, dass dieser Mangel rasch beseitigt werde.

In jeder religiösen Gemeinschaft ist es von jeher Usus, dass die heran-

wachsenden Mitglieder mit der Glaubens- und Pflichtenlehre genau bekannt gemacht werden, nur dem Staate sollte es gleichgültig sein, wie die Jugend für die Stellung als einstige Staatsbürger vorbereitet wird?

Wenn es Pflicht jedes Staatsbürgers ist, die Gesetze pünktlich zu befolgen, und das nicht gezwungen, sondern aus innerer Überzeugung, so ist es Pflicht des Staates, die einsichtige Erkenntnis der Absichten und Massnahmen des Staates schon im Geiste der Jugend zu wecken und im Volke lebendig zu erhalten.

Was die Durchführung in den einzelnen Schulkategorien anbelangt, dürften unsere Ansichten von denen Bruhns' theilweise abweichen.

Bruhns sagt in seiner III. These: „Die für die Auffassung einschlägiger Belehrungen nothwendige Intelligenz ist während des Alters der Schulpflichtigkeit nur in sehr geringem Grade vorhanden; ausserdem ist die Volksschule mit der Lösung anderer sehr wichtiger Aufgaben vollauf beschäftigt, so dass derlei Belehrungen zum weitaus grössten Theile der dem Alter der Schulpflicht folgenden Altersstufe zufallen."

Wir würden einem Grundirrthum in der Behandlung zusteuern, wenn wir meinten, unsere Forderungen seien mit denen von Bruhns identisch. Eine Gesetzeskenntnis mit Rücksicht auf die Theilnahme der Staatsbürger *am politischen Leben*, wie sie Bruhns gedacht, wird allerdings die Volksschule nicht vermitteln können, dazu fehlen die meisten Vorbedingungen; aber die Saatkörner *für die staatsbürgerliche Erziehung in weitestem Sinne*, wie wir es meinen, kann und muss die Volksschule legen.

Alle Massregeln, durch welche der Lehrer unausgesetzt zur Bescheidenheit, Ordnungsliebe, Pünktlichkeit, Opferwilligkeit und Arbeit, sowie zur Treue in kleinen Dingen erzieht, die Schule selbst als Ganzes, als sittlicher Organismus, alle diese Voraussetzungen sind das rechte Prototyp dessen, wie der zukünftige Staatsbürger einst zu handeln hat. Zu dieser Gewöhnung muss aber auch eine intensive Belehrung treten, die an Stelle der Willkür und des blinden Gehorsams das Gesetz stellt und zu freiwilliger Unterordnung unter dasselbe und freudig sich entschliessender Handlung für dasselbe die Wege bahnt. Glücklich die Schule und der Schüler, welche die Maxime zum Leitstern hat: Handle einst als Staatsbürger so, wie du als wackerer Schüler gedacht und gehandelt hast!

Aber auch das Gebiet der Erkenntnisse wird nicht so dürftig bestellt sein, als manche meinen. Kann es sich auch nicht darum handeln, Gesetzeskunde als selbständigen Gegenstand in die Volksschule einzuführen, so werden doch die meisten Unterrichtsfächer Anknüpfungspunkte bieten, wie es Simon bezüglich des Geschichtsunterrichtes trefflich gezeigt hat.

So wird der geographische Unterricht Gelegenheit bieten, die Verfassungen und Erwerbsverhältnisse fremder Staaten mit denen Österreichs zu vergleichen. Der Rechenunterricht wird sicher an Wert gewinnen, wenn er an der Hand concreter, den bestimmten praktischen Verhältnissen entsprechender Beispiele auf den Erwerbs- und Sparsinn der Schüler Einfluss nimmt, die Production und Consumtion berücksichtigt und Rechnungen über Lebensversicherungen, Kranken- und Versorgungscassen einfügt und die Preise der Lebensmittel, wie sie der Thatsachen entsprechen, die Roh- und Industrieproducte mit Berücksichtigung der localen Verhältnisse als Grundlage bei der Stellung von Aufgaben berücksichtigt. Das praktische Rechnen kann so fast zur praktischen Volkswirtschaftslehre führen. Bei aller Berücksichtigung schöngeistiger Producte könnte sicher auch das Lesebuch der Oberstufe Lesestücke aus der Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde in mustergültiger Form enthalten, wie dies im Lesebuche von Dr. Haymerle für Gewerbeschulen, theilweise auch in den Lesebüchern von Reinelt erfreulicherweise der Fall ist. Auch der Aufsatzunterricht würde an formalem Wert nichts verlieren, an praktischem aber sehr gewinnen, wenn hie und da ein derartiges Thema zur Bearbeitung käme. In den Naturwissenschaften muss, von diesem Standpunkte aus besehen, vieles in den Hintergrund der unterrichtlicher Behandlung treten, was gegenwärtig noch eine Hauptrolle spielt; dazu rechnen wir insbesondere alles das, was rein beschreibenden, auf wissenschaftlicher Terminologie basierenden Charakters ist. So wird es beispielsweise dem Schüler in volkswirtschaftlicher Beziehung nöthiger sein, auf Grund technologischer Veranschaulichungsmittel zu erfahren, wie die Seide gewonnen, gefärbt, verarbeitet und verwendet wird, als wenn ihm eine minutiöse Beschreibung der Seidenraupe an einem Bilde geboten wird. Vom Kalium und Natrium als Producten der Retorte zu erfahren, hat für ihn weit weniger Wert, als wenn er eingehend mit den Eigenschaften und der Verwendung von Soda und Seife bekannt gemacht wird. Was nützt dem Schüler eine noch so genaue Beschreibung der Dampfmaschine, sein Reden über Excentrik und todte Punkte, wenn er, auch nicht einmal annähernd, weiss, wie viele Menschenkräfte eine Dampfmaschine von der Grösse eines Mannes zu ersetzen vermag, wie hoch sich die Kosten für deren Erhaltung im Vergleich zur menschlichen Kraft belaufen.

In der IV. These behauptet Bruhns, die Schüler der Mittel- und Hochschulen hätten vermöge ihres Bildungsganges genugsam Gelegenheit und Veranlassung, sich derartige Kenntnisse anzueignen. Wir sind nicht dieser Meinung. Ich bin nicht berechtigt, eine Kritik des Lehrstoffes der Mittelschulen zu üben, spreche aber aus Erfahrung, wenn ich behaupte, dass weder

die Mittelschulen, noch die Lehrerbildungsanstalten Zeit und Gelegenheit finden, derartige Dinge eingehend zu berühren, dass mir diese Anstalten wie ein gläsernes Haus vorkommen, in welchem die Schüler sorgfältig vor dem Arbeitsstaube der rastlos arbeitenden Gegenwart behütet werden. Dasselbe gilt noch mehr von jenen Zweigen des Hochschulstudiums, welche nicht schon vermöge ihrer Natur auf derartige Kenntnisse eingehen müssen. Sogar Juristen zahlen nothgedrungen die Collegiengelder für die Verfassungsgeschichte, besuchen diesen Gegenstand aber sehr schwach.

Bezüglich der Fortbildungsschulen aller Art wird die Zukunft hinsichtlich der staatsbürgerlichen Erziehung grosse Aufgaben zu lösen haben.

An vielen derartigen Anstalten wird gar kein Unterricht in der Gesetzeskunde ertheilt, mit Ausnahme des Wechselrechtes, welches gelegentlich der Buchführung vermittelt wird. An einigen gewerblichen Fortbildungsschulen wird im II. Jahrgange Gewerbegesetzkunde im Ausmasse von einer Wochenstunde vermittelt.

Wir behaupten durchaus nicht, dass dieser Unterricht keinen Wert habe, ob er aber überall im richtigen Geiste ertheilt wird, das ist eine andere Frage. Nach unseren Erfahrungen in dieser Sache hat der Unterricht in diesem Fache nur dann einen Wert, wenn derselbe zu einem Bestandtheil der Gesetzeskunde überhaupt gemacht wird. Wir haben uns seit Jahren erlaubt, den diesbezüglichen Lehrplan zu erweitern und dahin abzurunden, dass die betreffenden Belehrungen von einem Abriss über die österreichische Verfassung und über die Staatsgrundgesetze eingeleitet werden. Auch gestatteten wir uns, die Partien des Gewerbegesetzes mit volkswirtschaftlichen Belehrungen und mit den Elementen der Pflichtenlehre zu durchsetzen und das mit umso grösserer Berechtigung, weil ja an den Fortbildungsschulen kein religiöser Unterricht, die menschlichen Pflichten betreffend, ertheilt wird. Dabei musste aber der Stoff auf zwei Jahrescurse vertheilt werden, was Übelstände im Gefolge hat.

Diesen könnte leicht dadurch begegnet werden, dass man in grösseren Orten, wo mehr als genügendes Schülermaterial vorhanden ist, die Fortbildungsschulen auf drei Jahrgänge erweitert, was der durchschnittlichen Lehrzeit der Zöglinge entsprechen würde.

Die geehrte Versammlung dürfte eine genauere Begründung dieser Forderungen nicht verlangen, und wir stellen folgende Anträge, welche durch die „Wiener pädagogische Gesellschaft" an den n.-österr. Gewerbeverein, an die Handels- und Gewerbekammer in Wien behufs weiterer Behandlung befürwortend zu leiten wären:

1) An allen gewerblichen und commerciellen Fortbildungsschulen ist ein

obligatorischer Unterricht in der Gesetzeskunde in Verbindung mit den Elementen der Volkswirtschaftslehre mit besonderer Berücksichtigung der Gewerbe-(respective Handels-)Gesetzgebung, einzuführen.

2) Es ist die Herausgabe methodisch gearbeiteter Lehrtexte für diesen Zweck, welche von juridisch gebildeten Personen und Fachleuten abzufassen wären, anzustreben.

3) Um Zeit für die eingehende Behandlung und Durcharbeitung dieser Materien zu gewinnen, ist eine Erweiterung der zweiclassigen Fortbildungsschulen auf drei Jahrgänge nach Thunlichkeit durchzuführen.

Es wird Aufgabe der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“ sein, diese Anträge massgebenden Ortes zu unterbreiten und deren Durchführung rührig im Auge zu behalten.

Die Thätigkeit der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“ hätte sich, um die Lösung der hier angeregten Fragen zu fördern, auf folgende Gebiete zu erstrecken:

a) In methodischer Beziehung: Welche Änderungen in der Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände der Volks- und Bürgerschulen müssten eintreten, um nebst der Ausbildung sämmtlicher Geistesthätigkeiten durch Fertigkeiten und Kenntnisse auch die staatsbürgerliche Erziehung und die Fähigkeit, sich in den gegenwärtigen Lebens- und Erwerbsverhältnissen zurechtzufinden, wirksam zu fördern?

b) In stofflicher Beziehung: Wie könnten alle speciellen Kenntnisse des öffentlichen und wirtschaftlichen Lebens zunächst der Grossstadt, welche jeder Lehrer besitzen muss, um den Unterricht den in a) gestellten Forderungen entsprechend zu gestalten, gesammelt und übersichtlich dargestellt werden?

c) Die Lehrmittelfrage: Welche Schritte müssen unternommen werden, um die vorhandenen Lehrmittel und Lernbehelfe diesen Forderungen entsprechend auszugestalten und Lehrtexte zu schaffen, welche dem localen Charakter der Schulverhältnisse entsprechen?

Dies bezüglich einer concreten Einflussnahme.

Aber unsere Wirksamkeit reicht weiter. Das Lehramt ist ein öffentliches Amt, und jeder Vertreter dieses Amtes muss sich dessen bewusst sein, dass unser Stand nicht bloss pädagogische, dass er auch sociale, dass er patriotische Aufgaben zu lösen oder an deren Lösung mitzuwirken hat. Er hat sich als dienendes Glied dem Ganzen anzuschliessen und, wie er in seinem Diensteide gelobt, Sinn für gesetzliche Ordnung nach allen seinen Kräften anzuregen und zu verbreiten. Thut er das, dann handelt er im Sinne der politischen und socialen Hygiene, welche sorgsam zu pflegen ebenso wichtig ist in der heutigen Zeit, wie die Pflege der körperlichen Gesundheit.

Erst wenn wir erfolgreich durch Lehre und Beispiel eintreten für eine Harmonisierung der allgemeinen Bildung, für Staatsglück und Volkswohl, dann werden wir das sein, was wir von Rechtes wegen sein sollen: wahre Lehrer und Bildner des Volkes.

Thesen.

1. Die gegenwärtige staatliche Gesellschaft kann die ihr zugewiesenen Aufgaben der Selbstverwaltung nur dann in erspriesslicher Weise lösen, wenn in allen Staatsangehörigen das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit in lebendiger Bethätigung des Gemeinsinnes zum Ausdrucke kommt, und wenn die Bevölkerung volkswirtschaftliche Fragen objectiv zu betrachten befähigt erscheint.

2. Diese Bedingungen haben eine vertiefte allgemeine staatsbürgerliche Unterweisung zur nothwendigen Voraussetzung. Dieselbe wäre durch folgende Massnahmen zu erreichen:

a) In der Volks-, beziehungsweise Bürgerschule, sind concrete Fälle aus den Gebieten der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre im Anschluss an die verschiedenen Unterrichtsgegenstände zu behandeln.

b) In den Fortbildungsschulen hätte Gesetzeskunde in Verbindung mit Volkswirtschaftslehre als obligater Lehrgegenstand aufzutreten.

c) In allen übrigen Unterrichtsanstalten des Reiches, insbesondere in den Lehrer-Bildungsanstalten ist das Bewusstsein des Staatsbürgers für die Verpflichtung, den öffentlichen Aufgaben gerecht zu werden, durch Lehre und Beispiel zu wecken.

d) Dem Volke ist die staatsbürgerliche Unterweisung durch Behandlung der hiebei in Betracht kommenden Stoffe in Cursen (Volks-Rechtsschulen), öffentlichen Vorträgen und auf dem Gebiete der Presse in gemeinverständlicher Form zu vermitteln.

Anträge.

1. Die heutige Vollversammlung der Wiener pädagogischen Gesellschaft habe ein Comité zu wählen, welches sich mit der Durchführung der in den Thesen liegenden Forderungen beschäftigt.

2. Dieses Comité hätte insbesondere folgende Fragen zu berathen:

a) Wie kann bei einer eventuellen Revision der Lehrpläne der Grundsatz einer vertieften staatsbürgerlichen Erziehung im Sinne der These 2a gebürend berücksichtigt werden? Welche concreten Vorschläge werden hiezu gemacht?

b) Welche Schritte wären zu unternehmen, um die Einführung eines obligatorischen Unterrichtes in der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre an den Fortbildungsschulen in Österreich zu ermöglichen?

Debatte.

(1. Abend.)

Dir. Simon: Der Herr Vortragende hat in den meisten seiner Ausführungen den Mitgliedern aus der Seele gesprochen. Er hat ausgeführt, dass wir unser Ziel erreichen, wenn wir das Volk durch Vorträge aufklären und erziehen; dann erst kam er auf die Behandlung der Lehrgegenstände in der Schule. Da dachte ich, dass die Schule bei ihm erst in zweiter Linie stehe. Ich habe nun gegen die Wirkung der Volksbelehrung einiges Misstrauen. Das Volk ist sehr stark vom Egoismus beherrscht, und es wird erst einem späteren Jahrhunderte vorbehalten sein, zu beweisen, dass Egoismus die Quelle der Tugend sein kann. Wenn wir uns an das Volk wenden, so kommen wir zu zpät; es hätte früher aufgeklärt werden sollen über die Pflichten und Rechte als Staatsbürger. In zweiter Linie verlangt der Vortragende, dass die Lehrgegenstände der Schule in der Weise von dem Bestreben beeinflusst werden sollen, dass die staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten zum Bewusstsein gebracht werden. Ich gehe mit Begeisterung darauf ein, nur bedauere ich wieder, dass in erster Linie von Fortbildungsschulen und Gewerbeschulen, nicht aber von der gehobenen Volksschule (Bürgerschule) die Rede war, wo gerade der beste Grund gelegt werden kann für die grosse Masse von zukünftigen Staatsbürgern, dass sie ihre Rechte und Pflichten vollständig erfassen.

Dir. Binstorfer: Die Frage der staatsbürgerlichen Erziehung ist nicht bloss eine Frage des Besitzes, sie ist auch eine ethische Frage. Es gibt gar mancherlei Verhältnisse auf dem Gebiete der Volkswirtschaft, und es geschieht auch von manchen auf diesem Gebiete verschiedenes, was darnach angethan ist, dass man ernstlich die Frage aufwarf, ob das, was geschieht und was der Staat nicht hindert, weil er es nicht kann, dem Interesse der Gesammtheit förderlich ist und dem Gesetze der Sittlichkeit entspricht. Weil die Frage eine ethische ist, weil es sich um die Beseitigung von Übelständen handelt, und diese zunächst im Wege der Gesetzgebung behoben werden müssen, und für das Zustandekommen oder Nichtzustandekommen der bestimmten Gesetze die Macht der Verhältnisse der politischen Parteien ausschlaggebend ist, so ist die Frage auch eine politische Frage. Wenn jemand in der Lage ist, solche Fragen in objectiver Weise zu betrachten, so muss er doch eine gewisse theoretische Kenntnis der Natur der Frage und ihrer Verhältnisse besitzen, daher auch diese Frage eine Frage der Bildung ist; somit ist sie ausserordentlich wichtig. Was die Ausführung der Aufgabe anbelangt, so muss ich wohl einiges bemängeln, zunächst die Form der Zuspitzung, welche der Gegenstand im Vortrage gefunden hat. Der Vortragende hat es für gut befunden, seine Schlussaufstellungen in zwei Kategorien zu theilen, in Thesen und Anträge. Erstere kann man zur Kenntnis nehmen, letztere aber annehmen oder ablehnen, und wenn ersteres geschieht, muss man auch für die Ausführung und Verwirklichung sorgen. Meines Wissens hat sich die Wiener pädagogische Gesellschaft bisher ausnahmslos darauf beschränkt, über gewisse wichtige Fragen der Volkserziehung eine Meinung auszusprechen, um der Wahrheit, dem Richtigen immer näher zu kommen, sie ist aber bisher nicht an jene Factoren herangetreten, welche in der Form von Gesetzen oder auch in anderer Form den Anschauungen der Gesellschaft etwa hätten praktische Geltung verschaffen können. Damit berühre ich zugleich etwas anderes. Es ist besser, hier nicht Anträge aufzustellen, sondern bloss Thesen. Anträge zu stellen ist gegen die Tradition der Gesellschaft. Was thun z. B. die Lehrerbildungsanstalten für diesen Gegenstand? Der Vortragende hat sich in Bezug

auf neue Momente nur auf einige Andeutungen beschränkt, die mir kein klares Bild geben, wie er sich die Sache in den einzelnen Gegenständen bezüglich des Anschlusses der Belehrung aus diesen Wissensgebieten denkt. Auch die Form der Thesen muss ich in einigem bemängeln. So heisst es in These 1: „Die gegenwärtige Gesellschaftsordnung kann die" . . . etc. Ich meine, die Ordnung hat keine Aufgaben zu lösen, es könnte vielmehr heissen: „In Gemässheit der bestehenden Ordnung sind die Aufgaben" . . . etc. Wenn von Selbstverwaltung die Rede ist, sollte man auch einen Unterschied machen zwischen jenen Gebieten, wo die Selbstverwaltung besteht und wo es nicht der Fall ist. Das Wort „objectiv" soll durch eine entsprechende Verdeutschung ersetzt oder darnach gesetzt werden.

In These 2 heisst es: „Diese Forderung hat eine vertiefte" . . . etc. Es ist dies eigentlich keine Forderung, sondern eine Bedingung.

Was in den Anträgen erscheint, kann in These 3 untergebracht werden. Was für Vorträge meint der Referent in These 3 a? Ich bin nicht der Meinung des Herrn Simon, der da in seinen Ausführungen an die Worte „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr" erinnert. Viele Hänse haben schon vieles gelernt, unter uns sind selbst recht viele solche Hänse; auch sagte der Vortragende nicht, dass wir diese Volksbelehrungen durchführen sollen; es gibt viel berufenere Kräfte, die dem Volke die nöthige Belehrung zutheil werden lassen können. Es hat ja heute schon ein gewisser Kreis das Recht der Theilnahme an dieser Selbstbestimmung und Selbstverwaltung, und in absehbarer Zeit wird dieses Recht auch viel grösseren Kreisen zugewendet werden. Es berührt gewiss eigenthümlich, wenn in den Schlussanträgen der Bürgerschule gar nicht gedacht ist.

Der Referent entgegnet, es könne sich nicht um eine Aufspeicherung von actuellen Fragen im Jahrbuche, sondern um Thaten handeln; die Frage sei eine Frage der Fortbildung und eine Lehrplanfrage.

Herr k. k. Landesschulinspector Dr. K. Rieger: Es ist ja richtig, dass ein Verein in erster Linie die Aufgabe hat, in seinem engen Rahmen für eine so wichtige und das gesammte Unterrichtswesen neu zu durchziehenden Aufgabe den Grund zu legen, allein die grosse Gefahr einer rein akademischen Berathung liegt darin, dass man sich gern mit allgemeinen Ideen beschäftigt, denn diese sind die reizenderen, sie sind anziehender. Die Detailarbeit ist das Trockene, das Nüchterne und vielfach die Geduld Abstossende. Ich habe aus der ziemlich eingehenden und mit sehr viel Scharfsinn geführten Kritik des Herrn Dir. Binstorfer erst die beste Begründung der Nothwendigkeit von Anträgen herausgefunden. Wenn die Anträge in die Thesen aufgenommen werden, so sind diese Punkte auch als Berathungsgegenstände mitten hineingeschoben und werden dann mit dem Ganzen angenommen, abgelehnt oder zur Kenntnis genommen. Wenn jedoch diese drei Punkte als Cardinalfragen herausgehoben werden, weil sie zunächst eine Lösung der Frage wenigstens wahrscheinlich erscheinen lassen, so genügt es nicht, solche Anträge einfach anzunehmen, abzulehnen oder zur Kenntnis zu nehmen, sondern die ganze Arbeit auf sich zu nehmen, die in der Begründung der Durchführbarkeit oder Nichtdurchführbarkeit der Anträge gelegen ist. Ich glaube, dass es gerade dieser Frage noth thut, dass endlich einmal der Grund zur concreten Behandlung gelegt werde. Mir ist immer bei allen literarischen Arbeiten auf diesem Gebiete, ob sie populär und wissenschaftlich gehalten, Lehrtexte darstellen sollten, oder als Belehrungsschriften abgefasst waren, das Eine aufgefallen die Kathederweisheit ohne Rücksichtsnahme auf die besonderen durch die localen Verhältnisse bedingten Zustände im wirtschaftlichen

Leben. Wie eine einzige von den Fragen z. B. These 3b zu lösen ist, ist noch in keiner dieser Schriften nur annäherungsweise gestreift worden. Nichts als duftig gesponnene Definitionen ohne concreten Inhalt. Wenn es sich darum handelt, einen Lehrplan aufzustellen und Instructionen auszuarbeiten, oder gar detaillierte Lehrpläne, so werden die massgebenden Personen genöthigt sein, sich mit jenen Factoren in innige Berührung zu setzen, die mitten in der wirtschaftlichen Welt stehen. Die geistigen Arbeiter haben die Fühlung mit dem materiellen Arbeiter verloren. Sobald aber die Forderung herantritt, positive, ganz genau umgrenzte Vorschläge zu machen, da ist es nothwendig, dass wir diese Fühlung aufsuchen und, wenn wir sie gefunden haben, sich von diesem einen Zielpunkt allein leiten lassen, damit wir die Kinder nicht erziehen für wissenschaftliche Begriffe, sondern für wirtschaftliche Arbeit. Eine Klärung wird umso intensiver sein, wenn die zwei Beispiele aus These 3 herausgegriffen werden und an diesen Beispielen zuerst einmal versucht wird, die Frage zu beantworten: Was denkt sich die Schule und der Lehrstand unter „staatsbürgerlicher Erziehung" unserer Jugend?

Dir. Binstorfer: Ich habe ausdrücklich darauf hingewiesen, dass das Moment der staatsbürgerlichen Erziehung noch nicht gehörig rücksichtlich der Vorbereitung besprochen worden ist und dass wir daher so lange nicht damit hinausgehen können, bevor man nicht die nöthigen Vorberathungen erschöpfend beendet hat.

(2. Abend.)

Herr Otto Lang: Ich habe die vorliegenden Thesen mit grösster Aufmerksamkeit studiert und muss gestehen, die Idee der staatsbürgerlichen Erziehung hat eine unbestreitbare Wichtigkeit, allein es scheint mir, dass die angegebenen Mittel nicht ganz geeignet sind zur Erreichung des angestrebten Zweckes. Die Thesen enthalten das Princip der staatsbürgerlichen Erziehung im allgemeinen und als Mittel hiezu die Unterweisung in der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. Ich will noch bemerken, dass speciell die Punkte b und c so allgemein gehalten sind, dass sie eigentlich nur eine Anregung enthalten, aus der drei Menschen kaum das Gleiche entnehmen werden. So heisst es auch dort, das „Bewusstsein des Staatsbürgers ist in allen Unterrichtsanstalten des Reiches durch Lehre und Beispiel zu wecken". Das ist eine schöne Aufgabe aber es ist keine Andeutung gegeben, wie das erreicht werden soll. Auf welchem Wege soll zu Staatsbürgern erzogen werden? Kaum drei Menschen werden sich unter Gesetzeskunde das Gleiche vorstellen. Es wird auch schwer sein, bei der Jugend, die wir im Auge haben, das genügende Interesse für Gesetzeskunde zu finden. Ich fürchte noch mehr, dass ein solcher Aufbau des staatsbürgerlichen Bewusstseins auf einzelne Gesetze auf zu schwanker Grundlage ruht. Es ist eine alte Erfahrung, dass man beim Kinde die anhaltendste und gründlichste Wirkung erzielt, wenn man sich an die Phantasie des Kindes hält. Ein Punkt in den Thesen ist mir aber besonders aufgefallen, das ist die wiederholte Betonung der Volkswirtschaftslehre. Ich glaube, dass Herr Frank ein besonderes Gewicht darauf legte, und finde es sehr begreiflich, wenn man in der heutigen Zeit sich vom Gedanken bestechen lässt, mit der Frage, die unsere Zeit bewegt, auch an die Schule heranzutreten. Es ist sehr bestechend, die Jugend in ihren Ansprüchen an die Allgemeinheit auf ein richtiges Mass zurückzuführen, damit sie an die Gesellschaft später richtige Anforderungen stellt. Der Gedanke ist aber ebenso gefährlich wie schön. Eine grosse Classe der Gesellschaft steht heute im heftigsten Kampfe

mit einer andern Classe. Sobald wir herantreten und die staatsbürgerliche Erziehung vom volkswirtschaftlichen Standpunkte auffassen, müssen wir uns klar sein, welche Stellung wir dem Staat gegenüber dem einzelnen Bürger einräumen wollen. Wie sollen wir dem Kinde sagen, das sollst du dem Staat bieten und das soll er dir bieten? Welche Aufgabe hat in wirtschaftlicher Beziehung der Bürger dem Staat und dieser dem Bürger gegenüber? In diesem Moment rühren wir aber schon an der socialen Frage. Setzen wir den Fall, dass der Standpunkt, den wir einnehmen, das Missfallen, die Gegnerschaft der Arbeiterclasse erregt, und ich fürchte, dass wir bei den besten und humansten Intentionen diese Gegnerschaft wecken werden, weil sie sich in Extremen bewegt, die die Schule nicht zu ihrem Standpunkt machen kann. Wenn wir die Arbeiterschaft zu Gegnern der Schule machen, welches Verhältnis wird dann bestehen zwischen den Lehrern und den Kindern der grossen Classe, die die Mehrzahl der Schüler ausmachen? Nicht immer hat der Arbeiter die nöthige Vorsicht in seinen Äusserungen über den Lehrer vor dem Kinde. Das müssen wir vermeiden. Die neue Schule ist so angefeindet, dass wir die Unterstützung der Arbeiter, welche wir geniessen, nicht zerstören sollen. Die staatsbürgerliche Erziehung vom volkswirtschaftlichen Standpunkte ist noch lange nicht spruchreif, dass die Schule sich derselben bemächtigen muss. Die staatsbürgerliche Erziehung selbst aber ist nicht nur vortheilhaft, sondern unbedingt möglich. Ich glaube aber, dass sie auf anderem Wege und leichter und besser und gründlich zu erreichen ist. Sie ist ja nicht neu. Nur haben wir eine Epoche hinter uns, wo vom Staatsbürger nicht die Rede sein konnte, da müssen wir fast auf das Alterthum zurückgreifen, auf die Erziehung der Alten, besonders der Spartaner. Die Ziele der Erziehung waren keine wesentlich anderen als heute. Die wichtigste Aufgabe des Staates ist die der Organisation und die Heranbildung tüchtiger Menschen, die Rückwirkung dieser auf das Ansehen des Staates muss von selbst erfolgen. Dieses Ziel kann nur erreicht werden, wenn Staatsgewalt und Bürger zusammenwirken und sich nicht entgegenarbeiten. Auf diesem Wege findet man am leichtesten die Richtung, die zum Ziele weist. Aber wenn die Staats-Institutionen dazu benutzt werden, um sich gegenseitig zu bekämpfen, dann kann es nicht zu Gutem führen. Wissen wir denn auch, ob die Gesetze, die wir heute die Kinder lehren, nicht später ihre Giltigkeit und Richtigkeit verlieren werden? Aber in der Geschichte möge hingewiesen werden auf alle Wohlfahrts-Einrichtungen des Staates. Auf diesem Wege wird sich das staatsbürgerliche Bewusstsein auf tiefgehendere Weise begründen lassen als auf dem Wege der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. Es möge dem Kinde gezeigt werden, wie der Staat entstanden ist und wie er thatsächlich für den einzelnen Bürger Bedeutung und Wert erlangt hat.

Herr Frank: Ich muss gleich gestehen, dass Herr Lang in meine Intentionen nicht eingedrungen ist und mich ganz und gar missverstanden hat. Was er über den Wert der Geschichte sagt, ist selbstverständlich, was aber über eine zu weitgehende künstliche Concentration auf dem Gebiete der Geschichte erwähnt wird, müssen wir sofort zurückweisen. Dass wir das Gemüth der Kinder auch in solchen Dingen packen können, wird wohl kein praktischer Lehrer anzweifeln. Was die Collision mit der socialen Frage anbelangt, so liegt es gerade in der Absicht des geplanten Unternehmens, eine solche Collision zu vermeiden, mildernd, ausgleichend und aufklärend zu wirken. Ich habe nur das Reichs-Volksschulgesetz vor Augen. Dies sagt, was das Ziel des Volksschulunterrichtes ist, und auf diesem Ziele ist meine Anregung begründet: Glieder des Gemeinwesens heranzubilden, das soll eine Aufgabe der Gesetzeskunde sein und dies kann immer an concreten Fällen geschehen.

Herr Aufreiter: Das Bewusstsein für die staatsbürgerlichen Pflichten kann insbesonders durch Pflege der Naturwissenschaften gefördert werden.

Alex. von Humboldt sagt: „Die Erkenntnis, dass die Erde ein wohlgeordnetes Ganze ist, dessen einzelne Glieder sich nicht nur gegenseitig bedingen, sondern auch den allgemeinen Lebensbedingnissen unterworfen sind, ist Sache des naturkundlichen Unterrichtes. Die Stellung des Menschen in der Natur ist nicht die eines despotischen Herrschers, sondern die eines dienenden Gliedes, unterworfen der ausnahmslos wirkenden Causalität. Die Pflege der Naturwissenschaft fordert die Befähigung und Geneigtheit zu einer tieferen Auffassung des allgemein Menschlichen und die Erkenntnis, dass auch im Menschenleben überall Gesetzmässigkeit waltet."

Kiessling und Pfalz sagen: „Der Schüler wird durch den naturwissenschaftlichen Unterricht zur Erkenntnis kommen müssen, dass, wie in der Natur, auch in der menschlichen Gesellschaft der Einzelne nur das Glied einer grosse Kette ist, durch dessen gutes oder schlechtes Handeln nicht nur sein eigenes Wohl, sondern auch das der Gesammt heit gefördert oder geschädigt wird, und dass diese darum ein Recht hat, über seine Thaten zu wachen und er die Pflicht, sich ihr anzupassen und ihr zu dienen, sei es auch nur möglich mit Selbstbeherrschung und Selbstverleugnung, weil nur auf diese Weise die Gemeinschaft eine geordnete bleiben und ihren Gliedern aus derselben ein gewisses Mass irdischen Glückes erwachsen kann."

In diesem Sinne sind die Naturwissenschaften von hoher Bedeutung für die staatsbürgerliche Erziehung. Naturwissenschaftlicher Unterricht ist ein wahres Bildungsmittel, darf aber nicht die starre Form der Systematik beibehalten.

Vom Standpunkte des Vortragenden ist daher eine Untersuchung und Prüfung des Lehrstoffes und der Methode der naturwissenschaftlichen Fächer vorzunehmen, da manches von geringem erziehlichen Werte, manches oft auch nur Gedächtnisballast ist. Diese Untersuchung würde den Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes für die staatsbürgerliche Erziehung zeigen. Doch auch andere Unterrichtsdisciplinen sollen herangezogen werden.

Der Lehrplan für 5classige Volksschulen in Eilenburg, verfasst von O. Bismark, zeigt uns Folgendes aus der Geschichte.

„Letzte Jahresstufe: Staatsverfassung; Betheiligung des Volkes an der Gesetzgebung; Socialistische Bestrebungen der arbeitenden Classen; Fürsorge des Staates für dieselben. Culturkampf." Im staatsbürgerlichen Unterrichte ist dem Lehrer Gelegenheit geboten, manchem socialistichen Schlagworte den Boden zu entziehen und es auf den wahren Wert zurückzuführen. Ich bin der Meinung, dass ein gut fundierter Unterricht über staatsbürgerliche Pflichten, staatsbürgerliche Rechte und Einrichtungen dem Demagogenthume das Handwerk verderben könnte und von segensreichem Einflusse auf die staatsbürgerliche Erziehung sein würde. Daher empfehle ich die Thesen und Anträge zur Annahme.

Herr Zwilling: Der Ausschuss hat den Antrag des Herrn Frank insofern erweitert, als er die Arbeit einem Comité übergeben will. Es steht uns noch ein anderes Mittel zu Gebote, eine Änderung der Lehrpläne — wie wollen wir dies aber durch unsere Lehrpläne erreichen? Eine Vermehrung des Stoffes ist nicht denkbar. Es muss also eine Verminderung des bisherigen Stoffes und theilweise eine Eliminierung stattfinden. Das Comité möge daher eine bestimmte Richtschnur erhalten, auf Grund welcher es zu arbeiten habe. In unserm Reichs-Volksschulgesetz wird der Volksschule eine dreifache Aufgabe gesetzt: Entwickelung der Geistesthätigkeit des Kindes, Vermittlung der für das

Leben nothwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten, Heranbildung zu nützlichen Mitgliedern des **Gemeinwesens**. Die erste Aufgabe unserer Volksschule ist rein formaler Natur. Diese Entwickelung lässt sich auf Grundlage der Lehrstoffe, die dem Kinde geboten werden, denken, diese Lehrstoffe bilden die Kenntnisse und Fertigkeiten, sie sind aus Wissenschaft und Kunst herausgenommen. Jenachdem sie aus Wissenschaften herausgezogen wurden, wurden sie geordnet, und die Methode hat sie psychologisch durchgearbeitet und aufgebaut. Wieweit es die Methode bei dieser Arbeit gebracht hat, davon haben wir genügend Beispiele. Die dritte Aufgabe ist der logische Aufbau der Aufgaben der Volksschule. Dem Erzieher muss der psychologische Standpunkt der einzig richtige und massgebende sein. Er hat die Aufgabe, die Kindesseele zu erforschen, denn er darf den Stoff keineswegs nach Wissenschaften gruppieren, sondern seine Aufgabe ist es, zu untersuchen, welche Stoffe der Fassungskraft des Kindes entsprechen und welche eine harmonische Ausbildung des Kindes ermöglichen. Nicht Wissenschaftlichkeit ist dabei massgebend. Anders kann der Stoff noch so praktisch brauchbar sein, wenn er für das Kind nicht fassbar ist, geht der Unterricht spurlos vorüber. Erlernen kann man nur, was man mit der innersten Seele erlebt und durchgemacht hat. Das ist das Räthsel der gesammten Erziehung. Wenn wir von diesem Standpunkt die Entwickelung des Kindes betrachten, so sehen wir, dass gradeso wie die Menschheit in ihrem Kindesalter, das Kind ein Egoist ist. Erst die Familienbande bringen es aus dem Egoismus heraus und erweitern seinen Gesichtskreis und lernen es Gleichberechtigung und Unterordnung kennen. Der erste Gesichtskreis für das Kind ist die Familie. Mit dem Eintritt in die Schule erweitert sich der Gesichtskreis, es lernt die Mitschüler kennen und nimmt die Unterordnung unter die Autorität der Schulordnung und des Lehrers wahr. Die Schule hat nun die Aufgabe, in den dritten Gesichtskreis einzuführen, und das ist das Leben; es geschieht dies heute durch den heimatkundlichen Unterricht. Aber die Behandlung der geographischen Grundbegriffe ist nicht genügend. Der Gesichtskreis des Kindes muss die Gassen belebt bekommen mit Menschen, der Unterricht muss vor allem nicht bloss Ortskenntnis, sondern auch Menschenkenntnis herbeiführen. In welchem Verhältnis stehen die Dienstleute, was machen die Arbeiter, was die Beamten und Seelsorger? Wie wird die Strasse gebaut, wer erhält sie? Es lernt die Obrigkeit kennen, und damit wird eine Fülle von nothwendigen Kenntnissen gegeben. So gewinnt das Kind die Anschauung, sich als Mitglied des Heimat zu betrachten. Es soll sich praktisch hineinleben in die Heimat. Dann soll erst zum Land übergegangen werden. Die Landesregierung und die politischen und socialen Verhältnisse des Vaterlandes gelangen zur Betrachtung. Wenn wir diesen Weg gehen und uns um nichts anderes kümmern, so haben wir den natürlichen Weg eingeschlagen, dann ist er in seiner vollen Gänze im Rahmen unseres Lehrplanes durchgeführt; heute ist er bloss angebahnt. Es ist ein Fehler, dass unsere Stoffe mit Ausnahme in der Elementarclasse zu sehr nach wissenschaftlichen Principien geordnet sind. Immer das krampfhafte Festhalten an der Wissenschaftlichkeit, damit sie ja nicht verloren gehe. So ist das in der Geschichte, in der Geographie der Fall, die oft nichts als Wortwissen bieten. In der Bürgerschule in Geschichte und Geographie, was geschieht da für die staatsbürgerliche Erziehung? Ist es möglich, dass die Kinder sich klare Vorstellungen machen vom Leben und Treiben und von den Staatsformen der Ägypter? Ist dies nicht auch bei der Geschichte der Griechen und der Römer der Fall? Ist ihnen nicht die Culturgeschichte der Griechen ganz fremd und muss sie ihnen nicht fremd bleiben? Setzen wir dafür eine Erziehung für den österreichischen Staatsgedanken und beginnen wir nicht erst mit allem Möglichen und dann erst mit dem

Vaterlande. Das Kind soll in erster Linie österreichischer Staatsbürger, nicht aber Kosmopolit werden. Vor allem also eine Revision der Lehrpläne!

Dr. Pick: Auch ich muss es aussprechen, dass Herr Frank missverstanden worden ist. Ich fand in den Thesen nichts von Gesetzeskunde und Volkswirtschaftskunde. Erst bei den Fortbildungsschulen und Lehrerbildungsanstalten ist davon die Rede. Unter 2a) kommen diese Ausdrücke gar nicht vor, da dort nur von concreten Fällen im Anschlusse an die Unterrichtsgegenstände gesprochen wird. Wenn also aus den Worten des Herrn Lang der Vorwurf über theoretische Betrachtungen der Volkswirtschaftslehre und theoretische Kenntnis der Gesetzeskunde herausklang, und dass wir deshalb nichts zustande bringen werden, so muss ich sagen, dass ich dies gar nicht in den Thesen fand. Dass man von dem ersten Unterrichte an nicht bloss daran gehen sollte, den Menschen zur Kenntnis der äusseren Natur zu führen, sondern auch zur Kenntnis der Menschen selbst, so ist dies ein Grundsatz, dem ich und jeder zustimmen muss. Ich habe als das Ziel der Volksschule gesetzt, es habe die Schule das kleine Gebiet der engeren Heimat dem Kinde zum Bewusstsein zu bringen und habe, um mich verständlich zu machen, gesagt, wir brauchen nicht stolz darauf zu sein, dass wir in jeder Dorfschule einen Globus und die Planiglobien haben, dass man sie besser von dort verbannen möge. Es ist gar nicht möglich, dass man einen Theil der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre umgeht, der da hineinfällt, wenn im Sinne des Hrn. Zwilling der Unterricht geleitet werden soll. Das Kind hat einen Anspruch und ein Recht, solche Dinge kennenzulernen, und das lässt sich sehr gut dem Lehrplane einverleiben. Dass auch in der Lehrerbildungsanstalt und in den Fortbildungsschulen Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre gelehrt werden, damit muss ich mich sehr einverstanden erklären. Die Versammlung kann die Thesen ganz unbesorgt annehmen.

Herr Lang: Ich glaube, wenn wir zu Staatsbürgern erziehen wollen, sollten wir unter den heutigen Umständen die Volkswirtschaft bei Seite lassen. Ich habe nichts gegen die Unterweisung der Kinder in dieser Hinsicht, es heisst aber in den Thesen, „wenn die Bevölkerung volkswirtschaftliche Fragen objectiv zu betrachten befähigt erscheint". Es ist mir vollkommen fern, in die Methode einzugreifen, aber der Herr Referent hat selbst bemerkt, dass es nothwendig sei, zurückzuweisen, dass die Geschichte sich mit staatsbürgerlicher Unterweisung nicht befasse. Ich schliesse mich auch den Anregungen des Herrn Zwilling an. Durch eine vernünftige Eintheilung sämmtlicher Unterrichtsgegenstände der Volksschule soll immer der geeignete Moment erfasst werden, um auf das eine Centrum hinzuleiten, dass wir Bürger eines Staates sind, der uns Wohlthaten erweist und dem wir Dankbarkeit durch getreue Pflichterfüllung erweisen sollen. Gerade auf diesem Wege lässt es sich nachweisen, dass der Staat aus der Erkenntnis der Nothwendigkeit hervorgegangen ist, dass die Menschheit nur in geordneten Staatswesen gedeihen kann. Dieses Moment kann auch in der Geschichte gut ausgeführt werden.

Herr Frank: Herr Lang hält eine Deducierung der staatsbürgerlichen Begriffe aus der Volkswirtschaftslehre allein für nicht geeignet. Das war auch nicht meine Absicht, wie aus meinen Ausführungen hervorgeht. Es ist nur mein einziger Wunsch, dass diese praktischen Erfolg hätten.

Die Thesen wurden angenommen und ein Comité zur Durchführung der Anträge gewählt.

V.

Hans Sachs.

Festrede zur Erinnerung an den 400. Geburtstag dieses Volksdichters und Volkserziehers, gehalten am 3. November 1894 von VICTOR ZWILLING.

Am 5. November 1494 erblickte zu Nürnberg Hans Sachs, der bedeutendste und fruchtbarste deutsche Dichter des 16. Jahrhunderts das Licht der Welt. Die Schrecknisse des 30jährigen Krieges und der darauf folgende fremdländische Einfluss liessen das deutsche Volk den hohen Wert dieses volksthümlichen Poeten derart vergessen, dass durch fast zwei Jahrhunderte seiner kaum in anderer Weise gedacht wurde, als in dem Spottverse vom „Schuh-Macher und Poet dazu".

Erst als im vorigen Jahrhunderte das Nationalgefühl im deutschen Volke neu erwachte, als Goethe anlässlich seiner Vorstudien zu „Götz von Berlichingen" die Dichtungen des alten Meisters aus dem Staube der Archive hervorsuchte und mit dem Gedichte über „Hans Sachsens poetische Sendung" die Deutschen auf den hohen Wert desselben hinwies, wurde dieser der Vergessenheit entrissen. Heute rüstet endlich Alldeutschland, um den 400. Geburtstag desselben in würdiger Weise zu feiern.

Wer freilich in den Werken des Meisters jene dichterische Genialität suchen wollte, die wir an unseren Dichter-Heroen des 18. Jahrhunderts bewundern, würde dieselben enttäuscht weglegen. Hans Sachs war ein schlichter Volksmann, dessen Streben nie darnach gieng, sich über den Geist seiner Zeit hinaus zu höheren Sphären zu erheben; aber eben dieses feste Fussen auf dem Boden der Gegenwart, verbunden mit einer tadellos sittlichen Überzeugung und einer für seine Zeit grossartigen Beherrschung der Sprache machte ihn zu einem gottbegnadeten Berather seines Volkes, zu einem Volkserzieher in des Wortes schönster Bedeutung. Man muss sich ganz in seine Zeit hineinleben, um die Grösse und Bedeutung dieses Mannes in richtiger Weise erfassen zu können. Deshalb sei es uns gestattet, für ein Stündchen Abschied zu nehmen von dem Getriebe der Gegenwart, damit das Bild jener

Sturm- und Drangperiode unseres Volkes, in welcher Hans Sachs so segensreich gewirkt hat, mit Klarheit vor unserem geistigen Auge auftauche.

Um die zwei grössten Feinde des deutschen Reiches, die Türken und Frankreich, gebürend in ihre Schranken weisen zu können, berief Kaiser Maximilian im Jahre 1495 einen Reichstag nach Worms. „Mein Ehr' ist deutsch Ehr', und deutsch Ehr' ist mein Ehr'," war sein Wahlspruch, und so hoffte er durch deutsches Wort und durch das Vorbild eigener, grösster Opferwilligkeit die deutschen Reichstände zu einem mannhaften Entschlusse zu bewegen. Allein die Reichsstände hatten keinen Sinn für die Ehre des Reiches. Gleichgültig sahen sie den mörderischen Einfällen der Türken zu, die Übergriffe Frankreichs aber erfreuten sich ihres besonderen Wohlgefallens. War doch in ihren Augen die Noth des Königs das beste Mittel, um ihm alle Macht über das Reich zu entreissen, die eigene Hausmacht aber zu stärken. Deshalb verweigerten sie jede Hilfleistung nach aussen, bevor eine gründliche Reform der Reichsverfassung ins Werk gesetzt worden sei. Sie verlangten vor allem, dass der Kaiser die oberste richterliche Gewalt einem von ihnen eingesetzten Kammergerichte, die Reichsregierung aber einem „Reichsrathe" übergebe, dessen Beaufsichtigung nicht ihm, sondern den Fürsten zukommen solle. Dieser vom Mainzer Erzbischof vorgelegte Verfassungsentwurf hatte offenbar die vollständige Vernichtung aller kaiserlichen Macht zum Ziele; ihm konnte Maximilian unmöglich zustimmen, erklärte sich aber mit grösster Opferwilligkeit zu allen nöthigen Reformen „willig und erbietig". So kam denn „der ewige Landfriede" zustande, zu dessen Wahrung ein selbständiger Reichshof ernannt wurde, während der Kaiser zu Gunsten desselben auf die oberste richterliche Gewalt verzichtete. Für dieses Zugeständnis erhielt er nun zur Rettung der Reichsehre gegen Frankreich und die Türken eine Hilfe von 250 000 fl. bewilligt. Diese Hilfe sollte unter dem Namen eines „gemeinen Pfennigs" als allgemeine Reichssteuer binnen 4 Jahren eingetrieben werden. Schlecht sah es aber mit der Eintreibung aus. Die meisten Städte verweigerten die Beitragsleistung, weil sie bei der Berathung am Reichstage keine Vertretung gehabt hatten; die Ritterschaft aber erklärte diese Steuer für eine unerhörte Neuerung gegen ihre „Libertät", welche es darauf abgesehen habe, freie Dienstleute des Reiches „zinsbar und tributisch" zu machen. Befriedigt darüber äusserten sich manche Fürsten gegen den Adel, „sie hätten wohl gewusst, dass der Adel den Pfennig nicht geben würde; denn hätten sie gedacht, dass derselbe ihn geben würde, so würden sie ihn auf dem Tage zu Worms nicht zugestanden haben." Das Opfer des Kaisers war also ein vergebenes

geworden. Alle seine Vorstellungen und Bitten auf den folgenden Reichstagen fruchteten sehr wenig.

So stand es um die Macht und Ehre des römisch-deutschen Kaiserthums um das Jahr 1500. Die Fürsten gaben ein böses Vorbild, und dieses wurde von den übrigen Ritterschaften getreulich nachgeahmt. Galt es, den Fürsten zu widerstehen, dann beriefen sie sich stets auf Kaiser und Reich; hiess es aber, dem Reiche zu gehorchen oder gar Opfer zu bringen, dann standen sie auf Seite der Fürsten. Je tiefer aber die kaiserliche Macht sank, desto mehr war der einzelne Ritter darauf angewiesen, überall sein Recht auf die eigene Faust zu stützen, desto mehr gewann willkürlicher Egoismus die Oberhand, und jenes Leben „vom Stegreif", das nach der Zeit des Faustrechtes mit schwerer Mühe abgeschafft worden war, griff wieder in gefahrdrohender Weise um sich.

Am reinsten blieb noch der deutsche Staatsgedanke in den Städten erhalten. Das Zunftwesen und die Hansa bildeten die Grundlagen für die grossartige Entwickelung des damaligen Städtewesens. Das immer wachsende Ansehen der Zünfte warf seinen Abglanz auf jeden einzelnen Meister und erzeugte den regsten Wettkampf auf allen Gebieten des Könnens. Besonderen Glanz aber verlieh die Pflege des Meistergesanges, durch den die Meister im Handwerk auch ihre Achtung fordernde Meisterschaft auf geistigem Gebiete sich zu schaffen und zu erhalten bestrebt waren.

Aber nicht nur das Leben der Meister war durch die Zünfte geregelt. Ihrem Vorbilde folgend vereinten sich auch die Gehilfen zu eigenen Gesellenzünften, und sie fanden in ihrem einmüthig geschlossenen Auftreten den richtigen Schutz vor eigennütziger Ausbeutung durch die Meister. Naturgemäss musste es zwischen Gesellen- und Meisterzünften gar oft zu Conflicten kommen. Bald strebten die Meister eine Herabsetzung der Löhne an, bald wollten die Gesellen eine Erhöhung derselben und eine Besserung der Kost erreichen. Gelang es in solchen Fällen den gegenseitigen Zunftobersten nicht, eine Einigung zu erzielen, dann war die Arbeitseinstellung der Gesellen die sofortige Folge davon. Alle Gesellen der Zunft verliessen die Stadt, und bei der strammen Verbindung aller Zunftgenossenschaften Deutschlands erhielten die Meister keine andern Gesellen und mussten endlich nachgeben. 1495 stellten die Bäckergehilfen von Colmar ihre Arbeit ein „und zogen auswärts". Die Obrigkeit trotzte, strengte einen Process an, der zehn Jahre währte und bis zum Reichskammergericht in Frankfurt gieng; die Colmarer mussten inzwischen das Brot zuhause backen, während die Gehilfen, gestützt auf die Bundescassen der übrigen Gesellenzünfte, so lange ausharrten, bis die Stadtobrigkeit nachgeben musste. In Nürnberg wollten die Blechschmiedemeister die Kost ihrer

Gehilfen herabsetzen; sie wurden von den Gesellenzünften in Verruf erklärt, erhielten keinen Gehilfen mehr und mussten endlich ihre Zunft auflösen und auswandern. Erst als die Schneidergehilfen zu Wesel es soweit trieben, dass sie den Grundsatz aufstellten, „wer am meisten arbeite, müsse auch am meisten verdienen," und auf Grund dessen ihre Arbeit einstellten, ermannten sich alle Meisterzünfte Deutschlands zu gemeinsamem Schutze.

Die grossartige Entwickelung des deutschen Gewerbelebens stand in wechselseitigem Einflusse zu der gleich grossartigen Entwickelung des Handels. Deutsche Kaufleute beherrschten den Weltmarkt aller europäischen Länder. Den Reichthum und die Macht der deutschen Hansa zu schildern halte ich für überflüssig. Sie bildete einen „Staat im Staate" im Gegensatze zu jener anderen Weltmacht, die noch heute mit diesem Ausdrucke bezeichnet wird. Die grössten Gegner eines mächtigen deutschen Kaiserthums, die weltlichen und kirchlichen Fürsten und ein grosser Theil des niederen Adels, waren gleichzeitig die grössten Feinde der Hansa. Sie konnten die Macht und den Prunk der städtischen Krämerseelen nicht ertragen, und deren Reichthum erschien ihnen als das richtige Object zu eigener Bereicherung auf dem Wege überaus hoher Zölle einerseits, gemeiner Beraubung anderseits. Das Urtheil sämmtlicher Chronisten der damaligen Zeit ist darüber ein einheitliches. So war es denn naturgemäss, dass die Kaiser ihre Hauptstütze in den Städten suchten und fanden.

Anderseits erzeugte aber der wachsende Reichthum der Städte eine in Deutschland nie gekannte Üppigkeit und Entsittlichung. Neben dem übertriebensten Luxus nahm der hässliche Wucher immer mehr überhand. „Greulich ist der Wucher," schreibt Wimpheling, „wie ihn die Juden ausüben und viele Christen, die noch schlimmer sind als die Juden. Beklagenswerte Zeit, in der das Geld zu regieren angefangen, und das Geld immer wieder Geld macht." Der Judenwucher erzeugte Judenhass, Judenverfolgungen und -Vertreibungen; der Christenwucher erzeugte wohl auch Hass im Volke, sowie scharfe Verse und Reime, er entwickelte sich aber ungestraft weiter. Besonders legte man „Grosswucher und Schinderey" den süddeutschen Handelsgesellschaften zur Last. Dieselben bildeten sich zu geschlossenen Ankaufs- und Preissteigerungsgenossenschaften aus. Mit ungeheueren Summen wurden die ganzen Warenlager bestimmter Geschäftszweige angekauft, solange zurückgehalten, bis allgemeine Noth entstand, und dann bei hoch gesteigerten Preisen verkauft. Geiler von Kaisersberg nennt diese Gesellschaften „grössere und schlimmere Überlister des Volkes, als es je die Juden gewesen. Man sollte ausziehen, diese Blutsauger, Korn- und Weinaufkäufer zu vertreiben von einer ganzen Gemeinde als die Wölfe, die Gott und die Menschen hassen, da sie

weder Gott noch die Menschen fürchten; sie machen Hunger und Theuerung und tödten arme Leute.“ Aber nicht nur innerhalb dieser Gesellschaften, auch auf jedem anderen Gebiete der deutschen Industrie und des Handels rissen das angesammelte Grosscapital einzelner Kaufherren die unbedingte Herrschaft an sich. Durch sie erhielt der einfache Bürger und Meister alle Preise dictiert, schutzlos stand er der gewaltigen Capitalswirtschaft gegenüber, sein kleiner Wohlstand fiel ihr zum Opfer. Und so sehen wir denn thatsächlich, wie anfangs des 16. Jahrhundertes trotz blühender Industrie die Volksmassen verarmen, wie infolgedessen eine immer steigende Aufregung im Volke entsteht, und wie diese Aufregung alle niederen Leidenschaften in gefahrdrohender Weise weckt.

Am schlimmsten ergieng es aber dem Bauernstande. Der grösste Theil des deutschen Bodens war im Besitze der Fürsten, des Adels und der Stifte. Die Bauern galten als erbliche Pächter desselben und mussten für ihren Besitz Abgaben und Frohnden leisten. Mit der wachsenden Üppigkeit und Habgier der Herren wurden die Abgaben so hoch gesteigert, dass der Bauer sie kaum mehr zu erschwingen vermochte. Hiezu kam noch die schwere Last, welche durch die Jagdpassionen und durch die beständigen Fehden der Herren den Bauern aufgehalst wurde. Dieser furchtbare Druck erzeugte endlich einen verzweiflungsvollen Kampf der Landbevölkerung einzelner Gegenden. Das 15. und 16. Jahrhundert ist reich an Bauernaufständen, die in grausam blutiger Weise unterdrückt wurden. Der altbewährte friedliche Geist des Bauernstandes war durch diese Bedrückung mit Gewalt aus seiner Bahn gedrängt worden, und der Mangel an jeder geistigen Bildung war recht dazu geeignet, die wachsende Aufregung mit steigender Roheit zu verbinden.

So erscheint denn der Beginn des 16. Jahrhunderts als eine Zeit tiefer, gefahrdrohender Gährung im deutschen Volke. Kaiser und Fürsten, Ritter, Bürger und Bauern fühlten die Unhaltbarkeit der bestehenden Verhältnisse. Was aber dabei das Traurige war, der durch Jahrhunderte gepflegte, tief religöse Sinn des deutschen Volkes stumpfte immer mehr ab. Selbst Janssen, der streng katholische Geschichtschreiber dieser Zeit, sucht einen Hauptgrund hiefür in der wachsenden Habsucht und dem sittenlosen Lebenswandel der damaligen Kirchenfürsten. So citiert er aus dem damaligen Chronisten Butzbach: „Da sieht man unter den Prälaten aufgeblasene Gestalten einherschreiten, gekleidet in feinste englische Tuche, auf dem Kopfe das Biret, die mit kostbaren Edelsteinringen geschmückte Hand entweder auf dem Rücken oder hochmüthig in die Seite gestemmt. Oder sie reiten stolz zu Pferde, gefolgt von zahlreicher, buntfarbig gekleideter Dienerschaft. Da werden prachtvolle Wohnungen erbaut mit hohen, herrlichen bemalten Hallen; da wird

geprasst bei prunkenden Mahlen, das Gut frommer Stiftungen vergeudet in Bädern. Die höhere Geistlichkeit ist schuld an schlechter Seelsorge. Sie setzt den Gemeinden ungeeignete Hirten, während sie selbst den Zehnten zieht.“ Aber auch in den Klöstern und Bettelorden herrschte Habsucht und Sittenlosigkeit. Die Art, mit welcher Güter für die Kirche auf dem Wege von Stiftungen und Ablässen gesammelt wurden, erregte den Abscheu aller Gutdenkenden dieser Zeit. So sah sich denn das Volk überall bedrückt, um seine höchsten Güter gebracht und harrte mit Sehnsucht auf einen Erlöser aus dem schweren Joche.

In diese Drangperiode Deutschlands fallen Hans Sachsens Lehr- und Wanderjahre. Über seinen äusseren Lebensgang ist nicht viel mehr bekannt, als er selbst in seinem Spruchgedichte „Summa aller meiner Gedichte“ mittheilt. Zur Zeit seiner Geburt herrschte eine böse Seuche in Nürnberg, von der auch sein Vater, ein ehrsamer Schneidermeister, sowie seine Mutter befallen wurden. Einfach und schlicht waren die Verhältnisse des Elternhauses, aber strenge Sittlichkeit und ein hohes Streben nach Bildung herrschte in demselben. So wurde denn der Knabe, obwohl für den Handwerkerstand bestimmt, schon in seinem siebenten Jahre auf die lateinische Schule geschickt, die er volle acht Jahre besuchte. Wie vielfach die Wissensgebiete waren, in die er an dieser Schule eingeführt, oder zu deren späterem Studium er wenigstens angeregt wurde, darüber geben folgende Verse Aufschluss:

Als ich in meiner Kinderjugend
Erzogen ward zu Sitt' und Tugend,
Von meinen Eltern zu Zucht und Ehre,
Dergleichen hernach auch durch die Lehre
Der Präceptoren auf hoher Schule,
So sassen auf der Künste Stuhle,
Der Grammatika, Rhetorika,
der Logika und Musika,
Arithmetika, Astronomia,
Poeterei, Philosophia —
Ward meinem sinnigen Verstand
Die Lehr' durch hohen Fleiss bekannt.
Ich lernt' da Griechisch und Latein
Wohl reden artig, wahr und rein;
Auch rechnen lernt' ich mit Verstand,
Die Ausmessung von mancherlei Land;
Ich lernt' die Kunst auch der Gestirn',
Die Geburt der Menschen judicier'n,
Auch die Erkenntnis der Natur
Und aller ird'schen Creatur
In Erd' und Feuer, Luft und Meer;

Im sechzehnten Lebensjahre kam er zu einem Schuhmacher in die Lehre und wurde als Lehrling mit dem Leinenwebermeister Nunnenbeck bekannt, der ihn in der Kunst des Meistergesangs unterwies. Nach zwei Jahren freigesprochen, begab er sich auf die Wanderschaft. Regensburg, Passau, Braunau, Wels, Salzburg, Hall, München, Würzburg und Frankfurt, Koblenz, Köln und Aachen, Lübeck und Leipzig berührte er auf seiner Wanderschaft. In Wels scheint er einige Zeit Weidmann am Hofe Kaiser Maximilians gewesen zu sein, und hier unter dem Einflusse der ritterlich poetischen Gestalt des Kaisers fasste er den Entschluss, sich der deutschen Poeterei sein Leben lang zu ergeben. Er schildert denselben in anmuthiger Form. Er hatte im Leben die Nichtigkeit aller Freuden erkannt, bei Freunden Untreue, in der Liebe Schande und Reue, in der Trunkenheit Schwächung der Sinne, im Spiele Hader und Verlust erfahren. Traurig darüber wandelte er im kaiserlichen Lustgärten, schlief endlich an einem Brunnen ein und wurde durch einen Traum der Wirklichkeit entrückt. Da erschienen ihm die neun Musen, in feingewebte Seide gehüllt und nach heidnischer Art geziert. Klio nähert sich ihm freundlich und fragt nach der Ursache seines tiefen Sinnens. Er klagt ihr, wie er sich von allen Freuden abgewendet habe und einsam nach einer hochgeachteten Kurzweil suche, die ihm Nutz und Ehre brächte. Da theilte ihm Klio seine künftige Aufgabe als Dichter mit.

Hans Sachs ist aber verzagt; denn die Poeten kämen vom Himmel, er aber sei der Poeterei unerfahren. Da verabreden sich denn die Musen und häufen ihre reichen Gaben auf sein Haupt; Beständigkeit und Willenskraft, Lust und Liebe, Fleiss und Kühnheit, Mass und Ordnung, wahre Erkenntnis der Dinge, die Weisheit, das Böse vom Guten zu scheiden, verständlichen Stil und ein holdseliges, deutliches Aussprechen ohne alles Stammeln. Wenn er alle seine Gedichte, so kündet ihm Klio, auf Gottes Ehre richte zum Lob der Tugend und zur Strafe dem Laster, der blühenden Jugend zur Lehr und zur Ergötzung trauriger Gemüther, so wollen ihn die Musen mit unsterblichen Ehren krönen. Doch soll er treuen Dienst geloben. Er schwört, neigt das Haupt zum Danke, und die Musen verschwinden.

Von nun ab widmete er jede seiner freien Stunden der Dichtkunst. Freilich dürfen wir an dieselbe nicht den Massstab anlegen, nach dem wir unsere heutige Kunstdichtung beurtheilen. Hans Sachsen blieb wie seinem ganzen Zeitalter die subjective Lyrik, die uns in poetischer Form das Gefühlsleben des Dichters erschliesst, ebenso fremd, wie die phantasievolle Gestaltungskraft genialer Charakterschilderung. Ihm war die Dichtkunst einzig ein Mittel zum Zwecke der Volkserziehung. Vorhandene, aber dem Volke unbekannte Stoffe auf volksthümlich humorvolle Art bekannt zu machen,

dadurch den Leser zu bilden und zu höherer sittlicher Erkenntnis zu bringen, galt ihn als seine höchste Lebensaufgabe.

Im Jahre 1516 kehrte Hans Sachs nach Nürnberg zurück, machte sein Meisterstück und liess sich als Meister nieder. Drei Jahre später vermählte er sich mit Kunigunde Kreuzerin und lebte nun in angenehmem Wohlstande und trautem Familienglücke, allgemein hochgeachtet ob seiner lieblichen Poeterei.

Da trat jenes weltbewegende Ereignis ein, welches auch für Hans Sachsens Leben von ausschlaggebender Bedeutung wurde. 1520 verbrannte Martin Luther die päpstliche Bulle vor dem Elsterthore Wittenbergs. Selten hat eine That ganz Deutschland in so grosse Aufregung versetzt als diese. Überall war der Zündstoff gehäuft, überall wartete man sehnsüchtig auf den Mann, der den ersten entscheidenden Schritt gegen die bestehenden Verhältnisse machen würde. Und nun erschien dieser Schritt als gethan. Die Kunde von der furchtlosen That des Wittenberger Augustinermönchs wurde wie auf Windesflügeln durch alle deutschen Lande getragen und erregte Staunen und Schrecken auf der einen, Zustimmung, Jubel und Begeisterung auf der andern Seite. Ein grosser Theil der städtischen Bürgerschaft begrüsste freudig den vielverheissenden Kampf gegen die bestehenden kirchlichen Mängel und Ausschreitungen, der Bauernstand hoffte in der Lehre von der evangelischen Freiheit seine Rettung vor seinen Bedrückern zu finden, einen Grosstheil der Fürsten lockte die nun leicht möglich gewordene Säcularisierung der Kirchengüter zur neuen Lehre. Es waren somit nicht ausschliesslich religiöse, sondern vorwiegend egoistische und politische Beweggründe, welche der Lehre Luthers die Bahn ebneten.

Auch in Nürnberg, einem der damaligen Mittelpunkte der Reichthums und deutscher Bildung, fiel die neue Saat auf wohlvorbereiteten Boden. Die angesehensten Vertreter des Rathes, die hervorragendsten Mitglieder des Clerus, ein Grosstheil der reichen Kaufmannschaft und des tüchtigen Handwerkerstandes wandte sich ihr freudig zu. In dieser Zeit schwieg die Sangeskunst Hans Sachsens. Wohl erkannte auch er die ideale Richtung der neuen Strömung, er war aber eine zu ernste, conservative Natur, um sich ohne vorherige strenge Prüfung von der herrschenden Begeisterung hinreissen zu lassen. So folgte denn für ihn eine Zeit tiefen Studiums. In stiller Zurückgezogenheit verfolgte er die Bewegung Zug für Zug. Keine Schrift Luthers, keine Gegenschrift der Feinde desselben blieb ungelesen, unerwogen. Besonders war es das Studium der Lutherschen Bibel, die mit der katholischen Wort für Wort verglichen wurde, was seine ganze Kraft in Anspruch nahm. Erst als alle Zweifel, die seine Brust erregt hatten, gestillt waren, erst als

Hans Sachs sich völlig geläutert und gefestigt fühlte, erhob er seine Stimme, um öffentlich für die Sache seiner Überzeugung einzutreten. So erschien denn 1523 „Die Wittenbergische Nachtigall.“ Mit Recht wird dieses Gedicht als das bedeutendste, formvollendeste Werk des Meisters anerkannt.

Wacht auf, es nahet gen den Tag!
Ich höre singen im grünen Hag
Eine wonnigliche Nachtigall.
Ihr Lied durchklinget Berg und Thal.

So beginnt sein Lied. In schwungvollen Bildern schildert es, wie die grosse christliche Herde durch des Mondes bleichen Glanz geblendet, in die Wildnis gerathen sei, um ihren grössten Feinden, dem Löwen und den wilden Thieren zum Opfer zu fallen. Da sei endlich das liebliche Lied der Nachtigall erklungen, welches die verirrte Herde auf die grosse, herrliche Weide, den wahren christlichen Glauben zurückführt. Die Nachtigall ist Martinus Luther, der Mondschein sind die römischen Sophisten, welche die Menschheit von der ursprünglichen Lehre Christi weg und in die Wüste zu dem Löwen geführt haben. Nicht der auf innerer Überzeugung beruhende, alles beseligende Glaube werde mehr gepflegt, nur äusserliche Werkheiligkeit ohne geisterhebenden Gehalt werde gefordert. Das Ableiern von unverständlichen Gebetformeln, das Fasten und Ablasskaufen, das Messenstiften und Kirchscharwenzen und zahlloses anderes Formelwesen, von dem im Evangelium nichts steht, bilde den Kern dieser Menschenlehre, die nur auf Gewinn und Herrschaft ausgehe.

Und wenn man sich's besieht bei Licht,
Ist alles auf das Geld gericht't.
Man muss Geld geben für die Taufen,
Die Firmung auch von ihnen kaufen,
Zum Beichten muss man geben Geld,
Die Mess' man auch um Geld bestellt,
Das Sacrament muss man bezahlen.
Stirbt eins, um Geld sie es besingen,
Wer's nicht will thun, den thun sie zwingen.

Besonders arg sei aber das Treiben der Bettelmönche mit dem Ablasswesen.

Mit grossen Ablassbullen, Kisten
(Sie) richten auf rothe Kreuz, mit Fahnen,
Und schreien zu Frauen und zu Mannen:
„Legt ein, gebt eure Hilf' und Steuer,
Und löst die Seel vom Fegefeuer!
Sobald der Gulden im Kasten klinget,
Die Seel sich auf gen Himmel schwinget.“

Wie ganz anders klinge das Gotteswort nach Luthers Lehre. Von der Sünde behaftet, fühlt sich der Mensch dem Zorne Gottes überliefert, verdammt, verloren, er kennt seine Schwachheit und wird dadurch demüthig. Da bringt ihm das Evangelium Trost in Christo, „der nicht ist kommen zur Erde den Gerechten und Frommen, vielmehr den Sündern.“ Seine Verheissung erfüllt das Herz mit Seligkeit, erhebt es über Trübsal, Angst und Noth und lehrt es, Gott und die Menschen lieben; dann

> Thut jedermann herzlich nur Gut's
> Aus freier Lieb', sucht keinen Nutz,
> Steht bei mit Rathen, Helfen, Leihen,
> Mit Lehren, Strafen, Schuldverzeihen,
> Thut jedem, wie er selbst auch wollte,
> Dass gegen ihn geschehen sollte.
>
> — — — — — — — — — — —
>
> Hier merk', dass dieses einzig sind
> Die wahren, christlich guten Werk;
> Jedoch daneben fleissig merk,
> Dass Seligkeit nicht ist ihr Lohn;
> Die Seligkeit, die hat man schon
> Durch den Glauben an Christum.

Welcher herrliche Gedanke prägt sich in diesen wenigen Worten aus. Nicht um des Lohnes im Jenseits willen übt der Christ das Gute, sondern er thut es einzig um des Guten willen, weil er als wahrer Christ gar nicht anders handeln kann.

Das Erscheinen der Wittenbergischen Nachtigall rief einen wahren Sturm in ganz Deutschland hervor. Es waren schon viel hochgelehrte Vertheidigungsschriften Luthers erschienen, sie verstanden es aber nicht, das der Gelehrsamkeit fremde Volk richtig zu erwärmen. Hier aber sprach der Volksdichter in einer Sprache zu seinem Volke, die durch ihre innige Volksthümlichkeit mächtig ergriff. Schon im ersten Jahre erlebte das Gedicht sechs Auflagen. Hans Sachs war plötzlich weit über die Marken seiner Vaterstadt hinaus ein berühmter Mann geworden und arbeitete nun mit rastlosem Eifer für die Verbreitung der Reformation. In rascher Folge erschienen sieben Dialoge in ungebundener Rede von ihm, in denen sich seine gesammte religiöse und ethische Lebensanschauung klar abspiegelt. Gœdeke schreibt über dieselben: „Keines der vielen Büchlein der Zeit hatte, wenn man die Lutherschen ausnimmt, eine Bedeutung, wie diese Dialoge, die an künstlerischer Form selbst über den Büchlein Luther's und weit über den unbeholfenen deutschen Dialogen Hutten's stehen. Hier stellt sich der einfache Bürger als kräftiger Vermittler zwischen Gelehrte und Ungelehrte.“

Der Grundgedanke aller Dialoge ist die Darlegung und Vertheidigung der wahren evangelischen Freiheit. Der erste Dialog galt der Bekämpfung des durch den Clerus grossgezogenen Vorurtheils, dass nur der Theolog berechtigt sei, die heilige Schrift zu studieren. Das Wort Gottes sei offen von jedermann zu nehmen, wie es ist, es brauche keine vermittelnden Erklärer. Der unerschütterliche Glaube sei die Grundlage der Seligkeit, nicht aber die Werke, unter denen nur äusserliche Bethätigungen wie Fasten, Ablass, Kasteiungen u. s. m. gemeiniglich verstanden werden. Streng scheidet Hans Sachs diese äusserliche Werkheiligkeit vom christlichen Lebenswandel, der, dem wahren Glauben entsprossen, in der praktischen Bethätigung echter Christenliebe und in den Werken der Barmherzigkeit beruhe. Der sittliche Kern des christlichen Glaubens ist es, welcher das Herz unseres Meisters so tief begeisterte, alles dogmatische Formelwesen erscheint ihm als eitles Menschenwerk. Deshalb richtet er in den folgenden Dialogen sein Mahnwort nicht bloss an die Altgläubigen, sondern auch an die Lutherischen. Er hat erkannt, dass nicht die Begeisterung für die evangelische Freiheit allein den Grund für die rasche Verbreitung der Lehre Luthers gebildet hat. Die einen sind aus Eigennutz, die andern aus Hang an der Opposition ihr beigetreten, ihr Lebenswandel stehe aber im Gegensatze zu der wahren Lehre. Der ärgerliche Wandel der Lutherischen diene dem Gegner als beste Waffe zur Bekämpfung desselben. Mit tiefer Einsicht in das bürgerliche Leben schildert er die herrschenden socialen Übelstände, die auf persönlicher Erbitterung beruhende Parteileidenschaft. Es sei allerdings leichter, Altes zu verwerfen, als Neues, Ungewohntes zu üben, äussere Formen abzulegen, als das eigene Innere umzugestalten. Scharf tritt er gegen das unchristliche Gebaren der Handelscompagnien mit ihrem Preissteigerungswesen, mit ihrem Wucher, mit ihrem frevelhaften Missbrauch des Capitals auf. „Gewaltig regiert der Geiz unter den Kaufherrn und Verlegern“, schreibt er unter anderem, „sie drücken ihre Arbeiter und Stückwerker; wenn sie ihnen ihre Arbeit bringen, da tadeln sie dieselbe auf's äusserste; dann steht der arme Arbeiter zitternd bei der Thür, stillschweigend, auf dass er des Kaufherrn Huld nicht verlier, und hat er etwa Geld auf die Arbeit entlehnt, dann rechnet der Kaufherr mit ihm wie er will, und meint noch, er habe recht gethan“. Luther lehre das Evangelium, wie es der Heiland gelehrt, und nur jene Menschen nennt Hans Sachs evangelisch, welche diesem Evangelium getreu leben. Jene Luther'schen aber, welche sich bloss den Namen nach zu Luther bekennen, sind nur zum Schaden der Lehre da. Nur wenn die neue Kirche sich innerlich gereinigt und geläutert hat, darf sie mit Gottvertrauen dem blutigen Kampf entgegensehen, der zwischen beiden Parteien doch einmal entbrennen wird. Ebenso

streng wendet er sich gegen die theologische Rechthaberei der protestantischen Gottesgelehrten, die über Kleinlichkeiten das oberste Gebot der Liebe ausseracht lassen; nicht der tadellose Wandel allein ist es, was noth thut, sondern auch die duldende Liebe, welche die Überzeugung des Mitmenschen schont.

Derweite Blick, mit dem der Dichter die Situation seines Volkes erfasst, die natürliche Volksthümlichkeit des Vortrages, das Fernhalten aller leidenschaftlichen Unduldsamkeit haben die Dialoge zu den beliebtesten Volksbüchlein der Zeit gemacht, ihr erziehlicher Wert kann sogar über manche Volksschrift Luthers gestellt werden, dem edles Mass zu halten nicht gegeben war.

Gleichzeitig mit der Verfassung seiner Dialoge gründet Hans Sachs die Nürnberger Meisterschule, die im Sturme der letzten Jahrzehnte sich aufgelöst hatte, von neuem und setzte sie in innige Verbindung mit den übrigen Meisterschulen Deutschlands. Augsburg, Würzburg, Ulm, Eschingen, Frankfurt, Strassburg, Kolmar, Breslau und Magdeburg nahmen die Gesänge der Nürnberger Schule auf und dichteten nach den Weisen des Meisters Hans. Es ist nicht unsere Sache, den Meistergesang dieser Zeit auf seinen literarhistorischen Wert zu prüfen; für die Culturgeschichte Deutschlands bleibt er von unendlich wichtiger Bedeutung. Die schlichte Umdichtung biblischer Stoffe durch einfache Handwerker machte die Vertiefung des Volksgemüthes auf religiösem Gebiete populär und förderte die ethische Wiedergeburt des Volkes mehr, als die geistreichsten theoretischen Auseinandersetzungen der damaligen Theologen. Dem Meistergesange ist es zum grossen Theile zu danken, dass die Bibel in den Bürgerhäusern so liebvolle Aufnahme fand, und dass die Kluft zwischen Geistlichen und Laien allmählig ausgefüllt wurde.

Bald erkannte aber Hans Sachs, dass die einseitige Pflege des biblischen Gesanges auf Abwege führen könnte. Wohl selten hat ein Poet seine ganze Lebensaufgabe so ausschlieslich in den Dienst der Volkserziehung gestellt wie er. Deshalb durfte er aber bei der blossen Pflege christlicher Frömmigkeit nicht stehen bleiben; denn diese allein macht das ganze Lebensglück des Volkes nicht aus. Vorurtheilsfreies Verständnis der politischen Verhältnisse des Vaterlandes, Unterordnung der Sonderinteressen unter die Forderungen des Gemeinwohles, Erkenntnis der eigenen, sowie der fremden Fehler und Vorzüge, endlich dauernde Heiterkeit des Gemüthes erschienen ihm als gleichberechtigte Güter, wie die Frömmigkeit. Sobald er daher die Pflege des biblischen Gesanges durch die Neubelebung des Meistergesanges gesichert wusste, warf er sich mit Eifer auf diese neuen Gebiete. Besonders erschienen ihm die freie Spruchdichtung und die dramatische Dichtung hiezu geeignet. Schon in seinen Wanderjahren war er zu derselben durch

Boccaccio's Werke angeregt worden. Jetzt, nachdem seine Weltanschauung sich geläutert hatte, kehrte er zu der Lieblingsbeschäftigung seiner Jugend zurück. Gelesenes, Gehörtes und Selbsterlebtes wurde in bunter Folge in poetisches Gewand gehüllt und bald als didaktisches Gedicht, bald als Erzählung, Fabel oder Schwank, bald als Tragödie, oder Fastnachtspiel dem deutschen Volke geboten, fast überall aber bildete die sittliche Folgerung den zeitgemässen Beschluss. Um Stoff für seine Dichtungen war Hans Sachs nie verlegen. War es ihm doch fast nie darum zu thun, neue Stoffe zu erdichten, sondern nur darum, die bereits vorhandenen dem Volke in poetischer Form mundgerecht zu machen. Und gerade eines solchen Dichters bedurfte das deutsche Volk zu einer Zeit, da alle höhere Geistesbildung als Vorrecht der Gelehrten den Massen unzugänglich war, am dringendsten. Übersetzungen des Boccaccio, Livius, Valerius Maximus, Plutarch, Herodot, Xenophon und die nordischen Heldensagen waren in der Hausbibliothek des Meisters Hans aufgespeichert, ihre Umarbeitungen aber flogen massenweise in der Form loser, mit einem packenden Holzschnitt versehener Blätter ins Volk. Es gab kaum eine deutsche Stadt, in welcher die Gedichte des Schuhmachers Hans Sachs nicht mit Freuden gelesen wurden. Vielleicht mag das eine oder das andere derselben unserer heutigen, verfeinerten Zeit als zu derb erscheinen, damals aber bedurfte das Volk dieser Würze; war es doch an ganz andere, weit würzigere Kost gewöhnt. Einige dieser Dichtungen können aber noch heute als Meisterstücke echten deutschen Humors hervorgehoben werden, wie deren Bearbeitung durch unsere besten Dichter der Gegenwart, so durch Baumbach beweist.

Auf keinem Gebiete tritt der klare, vorurtheilsfreie Fernblick unseres Meisters deutlicher zutage, als auf dem Gebiete der Politik. Seine auf innerster Überzeugung gegründete Anhänglichkeit an die Reformation vermochte doch seine Unterthanentreue gegen das katholische Kaiserhaus nicht zu erschüttern. Er erkannte, dass nur gefestigte Einigkeit die Glorie des deutschen Reiches zu wahren vermag, und dass diese Einigkeit nur unter dem Schutze des Kaisers denkbar ist. Im Kampfe gegen die Reichsfeinde darf der religiöse Zwiespalt nicht zur Geltung kommen. Ergreifend klingt sein Aufruf an das gesammte Volk zum Kampf gegen den blutdürstigen Türken, er kann mit vollem Rechte den schönsten Gedichten, welche das deutsche Volk überhaupt besitzt, beigezählt werden. In glühenden Worten schildert der Dichter die Nöthen der durch die Türkenzüge betroffenen Christenlande, sowie die Gefahren, welche Deutschland drohen, wenn es nicht bald sich zu energischem Widerstande rüste. Dann wendet er sich an alle deutschen Stände und ruft sie zur Hilfe auf. Vor allem hofft er, dass der Kaiser selbst nicht säumen werde.

O Kaiser, mächtiger Krieger,
Der fünfte Karl mit Nam',
Du hochgewaltiger Sieger
Vom kaiserlichen Stamm,
Erzeig am Türkenheere,
Das alle Christen plagt,
Um Deine Kaiserehre
Nun deine Kaisermacht.

Schwing auf dein stolz Gefieder
Du tapfrer Aar! Flieg hin
Durch Deines Reiches Glieder!
Nach kühner Helden Sinn
Entfalt des Reiches Fahnen,
Bring auf ein Heer gar gross
Von auserwählten Mannen,
Zu Fusse und zu Ross!

Dann aber ruft er die deutschen Fürsten, die Grafen und Ritter, die Bischöfe und Prälaten, die Reichsstädte und Bauern, alle, alle zu gemeinsamer Wehr auf. Nur wenn alles einig ist, um dem Gemeinnutz zu dienen, erst dann kann der Feind zurückgeschlagen werden. Wir haben gesehen, wie traurig es zu dieser Zeit mit dem Gemeinnutz aussah. Schmerzlich klagt unser Dichter in seinem Spruchgedichte „Ein artig Gespräch der Götter, die Zwietracht des römischen Reiches betreffend" darüber. Im Traume führt ihn sein Genius in der Göttersaal, wo er Zeuge einer grossen Berathung um das Wohl Deutschlands wird. Jupiter ruft alle Götter zur Hilfe auf, denn

„Es hat das röm'sche Reich
Und auch die deutschen Leut'
Zwietracht und Widerstreit.
Und wird man nicht ablenken
Gütlich zu einem Denken
Den Zwiespalt der Partein,
Dass sie in Frieden sein,
So muss dass Reich zergeh'n,
Kann länger nicht besteh'n.
Zwei mächtige Feind' es hat,
Drum gebet heute Rath,
Wie abgewendet werde
Dies Unglück auf der Erde,
Denn es ist hohe Zeit."

Mars will gleich die Kriegsfackel entzünden, um durch den Sieger in gewaltsamer Weise Ordnung zu schaffen. Jupiter nimmt aber diesen Rath nicht an: der Krieg erzeuge nur Mord, Raub, Hass und Zank und bringe

dem Volke kein Glück. Juno möge die streitenden Regenten verschwägern, damit sie in Frieden leben. Juno hat dies bereits versucht und doch nichts erreicht, da die Sucht nach Reichthum alles verwandtschaftliche Gefühl erstickt hat. Da will Jupiter durch Pluto soviel Reichthum über das Reich schicken, bis niemand mehr nach ihm verlangt. Der Reichthum werde die trotzigen Gebieter noch übermüthiger machen, antwortet Pluto, besser sei es, sie durch Noth und Armut zum Frieden zu zwingen. Aber Armut und Bedrückung entfachen den gegenseitigen Hass noch mehr. So erweisen sich alle Mittel als vergeblich, bis Minerva den wahren Grund alles Unglücks bekannt macht. Nur die Herrschaft Respublicas, des Gemeinnutzens, vermag Deutschland zu retten.

„Vordem er leibhaft hat
Mit Kraft regiert den Staat,
Im röm'schen Reich, dem alten,
Ordnung aufrecht erhalten.
Er macht' es gross und mächtig,
Die Bürger all' einträchtig;
Bei'm andern jeder fand
Allzeit hilfreiche Hand;
Man sorgte ehrenfeste
Für's allgemeine Beste
Getreu in jedem Stand.
Drum die Herrschaft stand
So unerschütterlich,
Dehnt' über die Erde sich.
Bald aber Eigennutz
Und Sucht und Macht und Putz
Riss ein gewaltiglich;
Ein jeder sorgt' für sich;
Es bildet' bei Partei
Partei sich mancherlei:
Die vielen Bürgerkriege
Beschlossen blut'ge Siege:
Man übte Tyrannei,
Gemeinsinn war vorbei.
Selbst der gemeine Mann
Kehrt' sich nicht mehr daran;
Also ward er vertrieben.
Wo er seitdem geblieben,
Das kann ich dir nicht sagen.
Es hat seit diesen Tagen
Das Reich arg abgenommen,
Ist in Verfall gekommen,
So dass ihm droht Empörung

Und endliche Zerstörung,
Wie es denn jetzund geht.
Wenn man nun wieder hätt'
Den alten Gemeinnutz neu,
Viel Gut's entständ' dabei
Brächst' wieder mit der Zeit
Frieden und Einigkeit
In das römische Reich."

So wird dann Mercurius entsendet, um den Gemeinnutz zu suchen, auf dass dieser wieder Ordnung schaffe und Frieden bringe. Lange sucht ihn Mercur vergebens in Deutschland und auf der ganzen Erde, bis er ihn endlich, geflüchtet und verlassen, von tödtlicher Krankheit behaftet, in einer Felsenhöhle findet. Da erhält er von Jupiter den Auftrag, den Gemeinnutz hervorzuholen und durch seine Arzeneien gesund zu machen.

Leider erwacht der Dichter, bevor noch der Kranke geheilt war, und es scheint Mercurius offenbar die Cur nicht besonders gelungen sein; denn bis heute, nachdem mehr als drei Jahrhunderte verflossen sind, kränkelt der Gemeinnutz noch immer gar gewaltig. Mit unerschrockenem Eifer legt nun Hans Sachs in seinen Schwänken und Satyren das Treiben aller der Feinde des Gemeinnutzes bloss, um sie so zu strafen und zu bessern. Wohl hatte auch Thomas Murner in seinem „Narrenschiff" sich dieselbe Aufgabe gesetzt; wie grell aber ist der Gegensatz in der Behandlungsweise beider Männer! Dort leidenschaftliche Ausbrüche eines aufgeregten Gemüthes, die bei den Betroffenen nur neuen Hass, neue Erregung erzeugen können, hier der freundliche, liebenswürdige Humor eines sanften, geläuterten Denkers, der über der Strafrede die Hoffnung auf Besserung nie aufgibt. Er kennt die Schwächen der Menschennatur und sucht die Wahrheit durch den Scherz zu versüssen, er will bessern, indem er lachen macht, ist aber selbst nur selten erbittert.

Als Beispiel hiefür diene „Der Schwank vom frommen Adel". In Frankfurt wurde ein schöner Jüngling von adeligem Benehmen zum Tode verurtheilt, weil er als Strassenräuber auf dem Spessart viel Schaden angerichtet hatte. Am Wege zur Richtstätte erblicken ihn fremde Adelige und eilen sofort zum Rathe, um die Freilassung ihres Standesgenossen zu erwirken. Der Rath billigt ihr Begehren, theilt aber mit, dass der Verurtheilte wohl ein Räuber, aber nicht von Adel sei. Da verlangen die Ritter selbst sofort seine Verurtheilung, denn

„Wollt' so ein Bauernknecht es wagen,
Mit Raub im Spessart sich zu nähren,
Was doch nur stehet zu mit Ehren
Dem frommen Adel allermassen,

Dem Kaufmann in den Busen zu blasen,
Dass ihm heraus die Gulden stieben?
Wir soll'n den Reuterdienst nur lieben
Und bei ihm bleiben wie bislang,
Ihm achten als edlen Reuterschwank!"

Ähnlich humorvoll geisselt Hans Sachs das rohe Treiben der Landsknechte in einer Reihe von Gedichten. Einmal kamen, erzählt er, einige von ihnen, „Himmel und Sacrament" fluchend, vor die Himmelsthür. St. Peter, der in seiner Unschuld diese Ausdrücke für Gebete hält, erbat sich deshalb die Erlaubnis, sie in den Himmel einzulassen. Dort bettelten sie nach gewohnter Sitte jedermann an, und als sie genug erbettelt hatten, setzten sie sich zum Würfelspiel, zankten, fluchten und rauften miteinander. St. Peter, der Frieden stiften wollte, kam selbst mit tüchtigen Schlägen davon und wandte sich rathlos an Gott um Hilfe. Lächelnd schickte der Herr seinen Erzengel vor die Himmelsthür, wo derselbe mit einer Trommel Allarm schlug. Da rannten die Landsknechte auf den Lärm zu und durch die Himmelsthür heraus, die rasch von St. Peter geschlossen wurde. Seither kommt kein Landsknecht mehr in den Himmel. In einem andern Schwank erzählt Hans Sachs, die Roheit der Landsknechte sei so arg, dass selbst der Teufel vor ihnen flüchten musste.

Aber nicht bloss die Fehler einzelner Stände wusste er zu geisseln; es gab kaum eine menschliche Schwäche, die er nicht in solcher Weise lächerlich gemacht hätte. Nur als der habsüchtige Markgraf Albrecht Alcibiades das Nürnberger Gebiet mit unerhörter Roheit brandschatzte, da brach der freundliche Dichter aus seiner Ruhe heraus und griff den Räuber mit staunenerregendem Muthe an.

Eines der grössten ethischen Verdienste erwarb sich Hans Sachs durch die Verfassung einer Reihe von Fastnachtsspielen. Bekanntlich galt in der damaligen Zeit die Fastnacht als Freistätte der zügellosesten Ungebundenheit und Roheit. Vergebens, einem Sittenprediger in der Wüste gleich, kämpfte Hans Sachs in fliegenden Blättern gegen dieselbe. Als aber in den von Gesellen und Meistern aufgeführten Fastnachtsspielen unerhörte Frechheit und Schamlosigkeit zutage trat, da entschloss sich Meister Hans die alten Fastnachtsspiele durch neue, sittlicher gehaltene zu ersetzen, und sein Einfluss auf die meisten deutschen Meisterschulen ermöglichte ihm die Durchführung seines Planes. So gelangten denn seine Fastnachtsspiele immer mehr zur Aufführung. Wohl durften auch sie nicht von Derbheiten frei bleiben, wenn sie Anklang finden sollten; nirgends findet man aber in ihnen ein Behagen am Gemeinen. Sie sind naturwahre Sittengemälde, in welchen sich

in kräftigen Zügen die Zeit abspiegelt: das hochfahrende und doch armselige Treiben des Adels, die rohe Unwissenheit und plumpe Habsucht der Bauern, die geheimen Sünden des Pfaffenthums, die unmenschliche Thorheit, das Elend der fahrenden Schüler. Hans Sachs hat nach eigener Zählung 4275 Meistergesänge, über 1700 Spruchgedichte, Schwänke, Possen, Tragödien und Fastnachtsspiele, zusammen 6048 Stücke geschrieben. Eine solche Fruchtbarkeit vermag kaum ein anderer deutscher Dichter aufzuweisen. Er hat durch seinen Bienenfleiss erreicht, was ihm im Traume Klio verheissen: reichen Segen für sein Volk und unsterblichen Ruhm für sich, und er hat nach eigener Aussage durch seine edle, aufopfernde Thätigkeit sich selbst die Ruhe des Gemüthes, in der er die vollkommene Freiheit suchte, ersungen.

Zum Schlusse sei mir gestattet, kurz über seinen äusseren Lebenslauf zu berichten. Seine Gattin hatte ihm 7 Kinder geschenkt, die er alle, zuletzt im Jahre 1560 auch seine Gattin, zu Grabe führen musste. Später vermählte er sich noch einmal mit Barbara Harscherin, die durch ihre sanfte Tugendsamkeit seinen Lebensabend verschönte. Hochgeehrt von seinen Mitbürgern und Zeitgenossen schloss der nimmermüde Greis in der Nacht vom 19. zum 20. Jänner 1576 für immer die Augen, um im Jenseits jenen ungestörten Frieden zu finden, den er so gern schon auf dieser Erde seinem ganzen Volk geschaffen hätte. In dem leidenschaftlichen Toben seiner Zeit erscheint er als ein Fels, den die gewaltige Brandung nicht zu erschüttern vermochte. Jahrzehnte nach seinem Tode blieben seine Werke noch die Lieblingslectüre des deutschen Volkes, und erst die blutigen Wirren des 30jährigen Krieges konnten dieselben in Vergessenheit bringen.

Und so nehmen wir denn Abschied von unserem Sänger, um wieder zu den vom Fortschritte getragenen Segnungen unseres Zeitalters zurückzukehren. Fast scheint es nicht möglich, dass mehr als drei Jahrhunderte seither verflossen sind. Erscheint doch die damalige Zeit als wohlgelungenes Miniaturbild der heutigen. Wir sehen den ritterlichen Enkel des ritterlichen Maximilian unter dem Losungsworte „Viribus unitis“ mit edler Aufopferung die Einheitlichkeit unseres Vaterlandes vor Zersplitterung schützen, wir sehen Parteien und Parteichen gegen diese Einheitlichkeit zugunsten kleinlicher Sonderinteressen kämpfen. Wie einst durch Zunft und Hansa, sind heute durch Dampf, Elektricität und Liberalismus die deutschen Städte zu Macht, Ansehen und Wohlstand gelangt; die Arbeitseinstellungen der deutschen Gesellen haben sich zu Striken der Arbeiter ins Grosse entwickelt; die Preissteigerungsgesellschaften sind durch Ringe und Cartelle ersetzt; der Grosscapitalismus

führt die Volksmassen wie vor dreihundert Jahren der Verarmung entgegen. Auch die Lehre von der evangelischen Freiheit scheint eine neue Auflage erlebt zu haben in der socialen Frage. Gleich ihrer Vorläuferin sehen wir dieselbe mit ungezügelter Leidenschaft bekämpft von jenen, welche durch sie materiellen Schaden oder eine Einbusse ihrer Machtstellung zu erleiden drohen; wir sehen sie mit ungezügelter Leidenschaft vertreten und verbreitet von jenen, welche durch sie materiellen Gewinn zu erreichen hoffen: von den wenigsten sehen wir sie aber vorurtheilsfrei nach ihrem einzig richtigen, dem sittlichen Werte geprüft, erkannt und mit Begeisterung vertheidigt. Zur vollen Übereinstimmung des Vergleiches fehlt unserer Zeit nur ein neuer Hans Sachs, der mit heiterer Klarheit und scharfem Weitblicke die Gegenwart erkennt und durch treue Charakterfestigkeit und echt volksthümliche Redegabe der treue Eckart seines Volkes wird.

Möge die Jubelfeier unseres Meisters seine hohe Bedeutung in diesem Sinne zur Geltung kommen lassen und möge dieselbe zur Nachahmung begeistern. Uns Lehrern aber, die wir uns schmeicheln, nicht nur zum Unterrichte der Jugend, sondern auch zur Erziehung des Volkes berufen zu sein, kommt es vor allem zu, Hans Sachsens Erbe zu übernehmen. Ist es doch auch unsere Lebensaufgabe, unbeirrt durch die von rechts und links auf uns einwirkenden Einflüsse, einzig das Ziel der Verbreitung humaner Sittlichkeit vor Augen zu behalten, in der Ruhe des Gemüthes die vollkommene Freiheit zu suchen und durch diese Ruhe dort zu besänftigen, wo die Wogen der Leidenschaftlichkeit am gefährlichsten tosen, dort zu erheben und zu begeistern, wo der Kampf um das Alltagsleben jeden idealen Aufschwung zu vernichten droht. Wohl haben die Musen selten einen von uns mit so reichen Gaben beschenkt, wie Meister Hans. Dafür stehen wir aber nicht vereinzelt da und können durch die Vereinigung unserer Kräfte zu gemeinsamem Ziel gleichen Segen bringen,

Dass Fried' und Glück dem Volk erwachs',
Wie es gewünscht hat stets Hans Sachs.

VI.

Die Elektricitätslehre in der Bürgerschule.

Vorgetragen am 8. Juni 1895 von C. B. KRATOCHWIL.

Lehrpläne überleben sich im Laufe der Jahre und stehen dann nicht mehr im Einklange mit den Forderungen der Zeit. Auf dem Gebiete des Schulwesens hat eine Richtung Platz gegriffen, die, durch die Culturaufgaben der Gegenwart bedingt, eine schärfere Umgrenzung des Bildungszweckes der Schule fordert. Unsere Lehrpläne bedürfen deshalb dringend einer Reform, welcher die Aufgabe zufällt, nach eingehender Erwägung einerseits alle Mängel zu beseitigen, die ihnen erfahrungsgemäss anhaften, anderseits den Lehrplänen ein derartiges Gepräge zu geben, dass sie den Anforderungen der Erziehung und des Unterrichtes nicht allein derzeit, sondern auch auf eine längere Reihe von Jahren zu genügen vermögen, da nach der Natur der Sache eine derartige Arbeit nicht so bald wieder in Angriff genommen werden kann.

Die nachfolgenden Ausführungen bezwecken, Gesichtspunkte für die Reform des Lehrplanes, betreffend ein Theilgebiet des physikalischen Unterrichtes, zu geben und zugleich diese Gesichtspunkte zu begründen.

Sollen die Fortschritte der gesammten Naturwissenschaften, insbesondere aber die der Elektricität, im Hinblicke auf die Bedürfnisse des Lebens in der Schule eine entsprechende Beachtung finden, so genügt es weder, im Lehrplane für Naturlehre einige allgemein gehaltene Andeutungen zu geben, noch dem Lehrplane eine Anzahl Capitel anzufügen. Der erstere Fall wird infolge des Mangels einer präcisen Fassung nicht die Gewähr einer richtigen Auffassung der Forderungen bieten, der zweite Fall kann nicht in Betracht kommen, wenn nicht gleichzeitig die Stoffauswahl durch Eliminierung einzelner Materien vermindert wird. Die Unzweckmässigkeit der Räume eines älteren Gebäudes wird weder durch den Aufbau neuer Stockwerke, noch durch Herstellung einer neuen Façade behoben. Ich gebe hier auch nur einer vielfach ausgesprochenen Überzeugung Ausdruck, wenn ich es betone, dass eine Anordnung des Lehrstoffes aus der Elektricitätslehre in concentrischen Kreisen

sich nicht bewährt hat. Stellen wir uns doch einmal die Frage, welchen Wert die Lehre von der statischen Elektricität in dem derzeit vorgeschriebenen Ausmasse für den Schüler der ersten Classe haben mag, sobald er zufolge vorgeschrittenen Alters die Schule verlässt! Was soll er nun mit dem Bisschen Elektricitätslehre beginnen? Er kann sich damit ebenso wenig bei der Erklärung des Gewitters helfen, als ihm die Kenntnis der Volta'schen Ketten und das Wenige, was er vom elektrischen Strome kennen lernte, nennenswerten Nutzen bringen kann. Der Unterricht aus der Elektricitätslehre in der ersten Classe in der dermaligen Vertheilung beginnt zweierlei und vollendet nichts; es ist ein Stehenbleiben auf halbem Wege. Wozu die Trennung zusammengehöriger Materien? Noch sind im Geiste des Schülers die Anschauungen und Vorstellungen über die ruhende Elektricität frisch und kräftig, da wird seine Aufmerksamkeit auf die Berührungselektricität gelenkt; es werden in ihm neue Anschauungen geweckt, neue Vorstellungen ihm zugeführt, die gewiss nicht zur Festigung der ursprünglichen beitragen. Der Unterricht aus der Reibungselektricität hat ja ein ganz anderes Endziel als der über den Galvanismus. Es mag die Auftheilung des Lehrstoffes nach concentrischen Kreisen in den anderen Unterrichtsdisciplinen ihre Vortheile haben, in der Elektricitätslehre wird sich eine solche Lehrstoffvertheilung nie bewähren. Die Ansicht, dass die Lehre von der Reibungselektricität, aber auch nur diese, nur der ersten Classe zuzuweisen ist, kam ja schon wiederholt zum Ausdrucke. Aber auch ein anderer Grund ist es, der mich drängt, dafür einzutreten: Die Lehrstoffvertheilung gestaltet sich dann derart, dass eine intensivere Behandlung der Elektricitätslehre Platz greifen kann, ohne dass eine Stoffanhäufung zu befürchten ist.

Die Ausstellung für Elektricität in Wien hat vor einem Decennium mit einem Male vor unsern Augen ein Bild überraschender Fülle alles dessen entrollt, was der menschliche Geist in wenigen Jahrzehnten still und ohne Aufsehen zu erregen auf dem Gebiete der Elektrotechnik geleistet hat. Seit jenem Jahre gewinnt diese von Tag zu Tag mehr an Boden und dringt mit jedem Jahre in weitere Kreise. Das Wesentlichste dieser epochemachenden Erfindungen und Entdeckungen darf unserer Jugend nicht mehr vorenthalten bleiben, soll nicht die heranwachsende Generation einst der Anwendung der Elektricität verständnislos gegenüberstehen. Was die Bürgerschule bisher in dieser Hinsicht gethan, ist unzureichend, und unsere Lehrtexte über Naturlehre berechtigen am allerwenigsten, dieses Urtheil zu mildern. Die vielfache Anwendung der Elektricität erschliesst dem gewerblichen Leben neue Bahnen und gibt ihm ein eigenartiges Gepräge. Die Elektricität scheint berufen, die unentbehrlichste Freundin und Dienerin des Menschen werden zu sollen. Sie

ist nicht allein Lichtspenderin und Fernträgerin des gesprochenen Wortes, sie verrichtet auch mechanische Arbeit und gestattet eine rationelle Umformung und Aufspeicherung der Energie.

Somit hat sich ein Gesichtspunkt in den Kreis dieser Ausführungen eingeschoben, dessen Berechtigung im Naturlehreunterrichte von den begeistertsten Anhängern formaler Bildung wohl angegriffen, aber kaum widerlegt werden kann. Der Naturlehreunterricht an der Bürgerschule soll vorwiegend ein praktischer sein. Die praktische Seite sei also auch der Leitstern beim Unterrichte in der Elektricitätslehre, ohne dass der formalen Seite dieser Disciplin Abbruch geschehe. Das Nützlichkeitsprincip hat hier seine Berechtigung, weil es über physikalische Vorgänge im Leben Aufschluss gibt und im vorliegenden Falle das Verständnis für die bedeutendsten Errungenschaften der Elektrotechnik erleichtert. Dem geschickten Lehrer wird diesfalls noch Gelegenheit in Hülle und Fülle gegeben, eine gewisse ideale Begeisterung in den Unterricht zu bringen, auf dass auch die Gemüthsbildung zu ihrem Rechte komme. In unserem Naturlehreunterrichte steckt zu viel Wissenschaftlichkeit, derenthalben der praktische Gesichtspunkt nur zu oft verloren geht. Theorien und genau formulierte Gesetze, die der kindliche Geist weder recht fassen, noch behalten kann, bleiben erfahrungsgemäss nur in einer gewissen allgemeinen Form im Gedächtnisse. Verschliessen wir dieser Wissenschaftlichkeit die Schulthür, und die Erfolge des Unterrichtes werden bessere und nachhaltigere sein. Es wird dann auch der Elektricitätslehre jene Beachtung zugewendet werden können, die sie bisher nicht genossen.

Für diesen Unterrichtszweig gilt im besonderen Masse die Forderung, dass er einen „elementaren und volksthümlichen Charakter" trage, dass nichtsdestoweniger aber die wichtigsten Capitel der Elektricitätslehre, soweit sie zum Verständnis im praktischen Leben dem Schüler nöthig sind, auch durchgenommen werden müssen. „Anschauen, beobachten, urtheilen und schliessen," dies ist auch hier der logische Gang des Unterrichtes. Die Anschauung steht im Vordergrunde; ihr wird in erster Linie durch das Experiment Rechnung getragen. Es ist daher mit den Kindern zuerst die Erscheinung, deren Erklärung vermittelt werden soll, zu besprechen, dann sind jene einfachen, aber verlässlichen Apparate vorzuführen, an denen diese Erscheinung in elementarer und wirksamster Form wiederholt, beziehungsweise hervorgerufen werden kann, endlich folgt das Experiment, das ohne alle Störung verlaufen muss. Spielerei und Künstelei bleibe dem Unterrichte fern. Deshalb muss ich mich gegen alle jene Bestrebungen wenden, die unter dem Motto: In der Beschränkung zeigt sich

der Meister, darauf zielen, die einfachen und wirksamsten Apparate durch Surrogate zu ersetzen, wie sie gerade tauglich erscheinen. In der Elektricitätslehre gilt nicht zuletzt ein anderes Leitwort, das da lautet: Für die Schule ist das Beste gut genug! Ich werde jederzeit dafür eintreten, dass der Lehrer die Schüler anleite, Experimente mit einfachen Mitteln selbst anzustellen, weil einer solchen Thätigkeit ein erziehliches Moment nicht abgesprochen werden kann, er jedoch bediene sich im Unterrichte solcher Surrogate nicht. Ihre Unverlässlichkeit, ihre unzureichenden Wirkungen und die Gefahr, dass sie den einfachen Vorstellungsverlauf stören können, erwecken Bedenken.

Nach diesen kurzen Abschweifungen will ich wieder zum Hauptthema zurückkehren. Ich will nicht allein versuchen, eine übersichtliche Stoffauswahl aus Elektricitätslehre in den drei Classen der Bürgerschule zu geben, sondern mich auch, wo es nöthig, an eine gewisse methodische Anordnung halten. Ich thue dies auch aus dem Grunde, um darzulegen, dass gewisse neue Capitel unsern Schülern recht gut auf elementare Weise vermittelt werden können, und dass bei der von mir vorgeschlagenen Lehrstoffvertheilung eine Einfügung dieser Capitel in den Lehrplan keine Schwierigkeiten bereitet. Die mir zugemessene Zeit gestattet leider nur eine gedrängte Darstellung.

In der ersten Classe begann bisher der Unterricht aus der Reibungselektricität mit einer Reihe grundlegender Experimente behufs Gewinnung von Anschauungen über elektrische Anziehung und Abstossung, gute und schlechte Leiter, Isolatoren und elektrische Mittheilung. Der Lehrgang ist der historische oder wissenschaftliche. Es ist naheliegend, dass die elementaren Experimente mit der Glas- und Harzstange die Vorstellung von Glas- und Harzelektricität — diese Bezeichnung findet sich sonderbarer Weise auch in Lehrtexten — geweckt wird, was umsomehr zu vermeiden ist, als durch diese Experimente keineswegs das gegenseitige Verhalten der elektrischen Zustände zur klaren Darstellung kommt. Wenn nun gar noch die falsche Bezeichnung, welche sich einzig und allein auf die Art des Mittels zur Erregung des elektrischen Zustandes bezieht, in den Unterricht tritt, so ist der Vorstellung von einer Verschiedenheit in dem Wesen der Elektricität aller Weg geebnet. Um durch Reibung einen elektrischen Zustand herzustellen, sind Apparate nöthig, welche ohne weitere Vorrichtung den Nachweis gestatten, dass beide elektrischen Zustände gleichzeitig auftreten. Der Schüler darf nicht zum Schlusse kommen, dass die positive Elektricität nur durch Reibung von Glas, die negative Elektricität nur durch Reibung von Harz angeregt werde. Sollte im Verlaufe der später zu beschreibenden Ex-

perimente dem Lehrer die Wahrnehmung unterkommen, dass einzelne Schüler trotz der Bezeichnung „positive“ (+) und „negative“ (—) Elektricität, wodurch der Gegensatz im Verhalten dieser Zustände am besten ausgedrückt erscheint, eine Glas- und Harzelektricität unterscheiden, so ist es seine Aufgabe, durch eingeschobene Experimente gelegentlich das Unrichtige einer solchen Auffassung nachzuweisen, indem er durch Versuche zeigt, dass Glas ebenso negativ, als Harz positiv elektrisch werden kann. Nicht allein die materielle Beschaffenheit des geriebenen und reibenden Mittels, sondern auch dessen Oberfläche und die Art der Reibung sind für das Resultat massgebend.

Es wurde schon erwähnt, dass der Versuch, einen elektrischen Zustand durch Reibung hervorzurufen, derart aufzuführen ist, dass das gleichzeitige Auftreten beider Elektricitäten nachgewiesen werden kann; ferner wurde darauf hingewiesen, dass der in der Regel eingehaltene Vorgang nicht ganz zweckentsprechend ist. Ersteres lässt sich erreichen und letzteres vermeiden, wenn ein kürzerer Weg eingeschlagen wird, indem die Versuche über Friktionselektricität gleich mit der Elektrisiermaschine, um die sich der ganze Unterricht dieses Gebietes auf dieser Altersstufe gruppieren soll, vorgenommen werden. Diesfalls erwächst ausserdem noch der Vortheil, dass die elektrischen Erscheinungen wirkungsvoller zum Ausdrucke gebracht werden können. Es ist nur lebhaft zu beklagen, dass unsere in Verwendung stehende Winter'sche Maschine recht unverlässlich ist und nicht jene Wirkungen gibt, wie sie zur Vornahme von gewissen Experimenten wünschenswert sind. Der Wunsch nach einer Influenzmaschine, deren Verwendung im Unterrichte bisher an der Schwierigkeit der Erklärung ihrer Wirkungsweise scheiterte, hat daher seine Berechtigung. Die verlässliche und ungleich wirkungsvollere Influenzmaschine ist ein viel besserer und zweckentsprechenderer Demonstrationsapparat.

Da es nicht Aufgabe der Bürgerschule ist, eine wissenschaftliche Darstellung der Lehre von der statischen Elektricität zu vermitteln, der Hauptzweck vielmehr der ist, das Verständnis für die gewaltige Naturerscheinung des Gewitters anzubahnen, so erscheint eine eingehendere Vorführung aller jener Versuche, welche auf elektrischer Anziehung und Abstossung beruhen, unnöthig. Auch von elektrischer Mittheilung soll nur wenig gesprochen werden, nachdem jede elektrische Mittheilung in der Lehre von der Influenz, der ein besonderes Augenmerk zuzuwenden ist, eine richtigere Erklärung findet. Die Lehre über gute und schlechte Leiter (Isolatoren) wird im Anschluss an die ersten Versuche mit der Elektrisiermaschine behandelt. Ausserdem sind noch folgende Wirkungen der statischen Elektricität zur Anschauung zu bringen:

1. physiologische (Funke, Geräusch, Geruch, Gefühl);

2. mechanische (Durchbohrung von Cartonpapier und Holzfournieren, Entladungen durch dünne Drähte und Stanniolstreifen u. s. w.);

3. thermische (Entzündung von Colophonium, Phosphor, Alkohol, Äther und Sprengpräparaten).

Experimente mit den Brillantsäulen, Blitztafeln u. dergl. sind blosse Augenweiden und können füglich wegbleiben, wie auch die ins Massenhafte variierten Versuche über elektrische Anziehung und Abstossung als dem Unterrichte nicht angemessene Spielereien bezeichnet werden müssen. Einen besonderen Nachdruck wird man jedoch auf die elektrische Spannung legen und durch anschauliche Versuche darlegen, dass die Dichte der Elektricität auf Körpern an jenen Stellen am grössten ist, welche den kleinsten Krümmungshalbmesser haben. Dies erklärt dann die Anwendung des Blitzableiters (Spitzenwirkung).

Die Influenzerscheinungen sind an der Elektrisiermaschine vorzuführen. Eine eingehende Behandlung dieser Partie ist umso nöthiger, als damit für die Hauptaufgabe der Elektricitätslehre in der ersten Classe das beste Fundament gelegt wird. Zu den einschlägigen Versuchen empfehlen sich jene Apparate und Vorrichtungen, welche eine Trennung des Körpers, welcher der influierenden Wirkung ausgesetzt ist, in zwei Hälften gestatten. In der Erklärung des Gewitters wird selbstverständlich von allen Hypothesen über die Entstehung der atmosphärischen Elektricität abgesehen, dagegen versäume es der Lehrer nicht, durch grosse schematische Zeichnungen, welche den elektrischen Zustand eines Theiles der Erdoberfläche und der darüber stehenden Gewitterwolke veranschaulichen, und durch Vorzeigung von Blitzphotographien oder deren Reproduktionen den Unterricht zu unterstützen. Ferner weise er darauf hin, dass allen jenen Wirkungen, die der elektrische Funke im kleinen vollbringt, analoge Wirkungen des Blitzes entsprechen. Das Elektrophor ist aus dem Lehrplane auszuscheiden, auch die Verstärkungsgläser können dann wegbleiben, wenn sie durch eine Influenzmaschine entbehrlich würden. Das Elektroskop kann nicht entbehrt werden.

Die wichtigsten Lehren aus der Contactelektricität sind der zweiten Classe zuzuweisen. Ehe ich jedoch zu diesem Theile meiner Ausführungen schreite, drängt es mich, eine Frage zu streifen, welche schon viele Methodiker beschäftigt hat, auf deren Lösung ein Preis gesetzt wurde und die noch immer in manchen methodischen Abhandlungen spukt. Es ist dies die Frage, einen Weg zu finden, der es ermöglicht, dem Schüler die Überzeugung zu schaffen, dass Contact- und Reibungselektricität nichts als eine Naturkraft in verschiedener Form sind. Diese Frage erscheint im Hinblicke auf die

Aufgaben der Bürgerschule als eine müssige, und wenn sie doch wieder hie und da auftaucht, so ist dies ein Zeichen, wie sehr noch mehr oder weniger die Wissenschaftlichkeit in unserem Unterrichte dominiert. Es ist nicht das Ziel des Naturlehreunterrichtes in der Bürgerschule, die Schüler zur Erkenntnis zu führen, dass Reibungs- und Berührungselectricität nur zwei Formen sind, unter denen die Elektricität als Energie auftritt. Experimental lässt sich für jede Wirkung des galvanischen Stromes eine analoge in der statischen Elektricität finden; experimental lässt sich ein solcher Zusammenhang — wenn auch nicht immer auf einfache Weise und mit einfachen Mitteln — nachweisen. Die Potentialtheorie, eine Lehre, welche alle Kräfte umfasst, die in ihrer Wirkung mit dem umgekehrten Quadrate der Entfernung abnehmen (Gravitation, Magnetismus und Elektricität), vermag auch durch mathematisches Calcül die Einheit der elektrischen Energie darzulegen. Die Bürgerschule hat aber weder auf die eine, noch auf die andere Art, noch überhaupt einen solchen Zusammenhang nachzuweisen.

Die strömende Elektricität lerne der Schüler an einem kräftigen Elemente oder an einer Batterie kennen. Der Vorgang ist also analog dem in der ersten Classe. Volta's Fundamentalversuch gehört ebensowenig wie die Lehre von der Spannungsreihe in die Bürgerschule. Die Schüler sollen den Rheomotor genau ansehen, er werde von ihnen beschrieben, von ihnen zerlegt, zusammengestellt und geschlossen. Das Auftreten des elektrischen Stromes wird dann durch die bekannten Experimente (Wärme — Licht — und dynamische Wirkungen) nachgewiesen; auch Experimente über gute und schlechte Leiter sind anzufügen. Bei den Versuchen mit dem auftretenden elektrischen Strome genügt es vollkommen, wenn die Schüler sehen, dass durch die gegenseitige Berührung heterogener Körper im Rheomotor Elektricität entsteht. Eür unsere Schüler hat in diesem Falle die Vorführung der Wirkungen ungleich grösseren Wert als die Erforschung der Ursachen, weshalb auch hier alle hypothetischen Auseinandersetzungen nicht am Platze sind. Nachdem die auftretende elektromotorische Kraft die Ursache einer Potentialdifferenz im Rheomotor ist, eine Discussion darüber aber auf mathematisches Gebiet führt, so ist es hinreichend, wenn der Schüler zur Einsicht kommt, dass bei der Berührung von Metallen, Kohle u. dergl. mit gewissen Flüssigkeiten die eine Elektrode positiv, die andere negativ elektrisch wird. Die Elektricität sammelt sich an der Oberfläche der Elektroden an und befindet sich hier im Zustande einer gewissen Spannung. Die ungleichnamigen Elektricitäten suchen sich durch den Schliessungsdraht zu vereinigen, um einen neutralen Zustand herzustellen, der aber nicht eintreten kann, weil immer neue Elektricität auftritt. Zum weiteren Verlaufe des Unterrichtes sei

bemerkt, dass die Elektrolyse sich nicht allein auf die Zersetzung des Wassers beschränken soll, sondern auch auf die Zersetzung von Salzen ausgedehnt werden möge. Galvanoplastik und Galvanisierungen zeige man nicht mit dem Jacobi'schen, sondern mit dem Trogapparate. Das in Gebrauch kommende Galvanometer soll die Ablenkung der Magnetnadel auf einer verticalen Scala zeigen. Auf das Oersted'sche Gesetz und seine Regel braucht nicht eingegangen zu werden, dafür möge man aber eine einfache Erklärung der transatlantischen Telegraphie einfügen. Bei dieser Gelegenheit wird sich auch die Nothwendigkeit ergeben, von Kabeln, die unsere Schüler in Wien oft auf dem Wege sehen können, zu sprechen. Der Schluss des Curses bildet die Vorführung der wichtigsten Rheomotore, soweit sie im praktischen Leben Verwendung finden.

Die Lehre von der elektrischen und magnetischen Induction und vom Elektromagnetismus ist der dritten Classe zuzuweisen. Zu behandeln ist zunächst:

1. Die Elektroinduction. Die hiezu nöthigen Apparate sind: ein Element, je eine primäre und secundäre Drahtspule (letztere mit ausgiebiger Wickelung), die übereinander geschoben werden können, zwei Handhaben, ein Neef'sches Blitzrad und das schon verwendete Galvanometer. Mit diesem und durch physiologische Wirkung ist nachzuweisen, dass in der geschlossenen Secundärspule sowohl beim Öffnen als auch beim Schliessen des Hauptstromes ein elektrischer Strom induciert wird. Öffnungs- und Schliessungsstrom haben entgegengesetzte Richtung (Wechselströme) und sind von momentaner Dauer. Ihre Stärke nimmt mit der Stärke des Hauptstromes und mit der Zahl der Windungen der Secundärspule zu. Mittels des Neef'schen Rades kann das Schliessen und Öffnen des Hauptstromes in rascher Folge bewirkt werden, und dementsprechend wird auch die Zahl der in der Zeiteinheit inducierten Ströme vermehrt. Ein selbstthätiger Stromunterbrecher ist in diesem Falle noch nicht anzuwenden. Bei dem Mangel an geeigneten Apparaten müssen ausser den physiologischen und dynamischen Wirkungen des inducierten Stromes alle andern Experimente entfallen.

2. Der Elektromagnetismus. Im allgemeinen wird des Nachweis genügen, dass die Stärke der Magnetisierung mit der Stärke der Stromquelle wächst. Weiters empfiehlt es sich, zuerst stabförmige (nicht hufeisenförmige) Eisenstücke mit Wickelung zu versehen und in Elektromagnete umzuwandeln, weil es dann dem Schüler leichter wird, einzusehen, warum bei einem hufförmigen Eisenkerne die Drahtwindungen auf beiden Schenkeln entgegengesetzte Richtung haben müssen. Da den Elektromagneten in einer Reihe bedeutender praktischer Erfindungen eine wichtige Aufgabe zufällt, so

wird im Unterrichte eine Besprechung der elektrischen Klingel und des Zeichentelegraphen angeschlossen. Wünschenswert ist es auch, eine Erklärung des Typentelegraphen zu geben. Der Wagner'sche Hammer ist zu behandeln, weil in diesem Inductorium der Elektromagnet die Rolle eines selbstthätigen Stromunterbrechers übernimmt. Bei dieser Gelegenheit kann die Lehre von der Elektroinduction wiederholt werden.

Elektromotore, welche galvanische Energie in mechanische umsetzen, sollen nicht vorgeführt werden, weil sie nur theoretisches Interesse haben und den Schüler zu falschen Schlüssen führen.

3. Die Magnetoinduction. Dieses Capitel, im Hinblicke auf das praktische Leben wohl das wichtigste der Elektricitätslehre, ist bis jetzt in der Bürgerschule nur kümmerlich weggekommen; meist hat man sich auf die Erklärung des Telephons beschränkt und glaubte, damit der Sache genug gethan zu haben.*) Für die grundlegenden Experimente in der Lehre von der Magnetoinduction sind folgende Apparate erforderlich: das schon oft erwähnte Galvanometer, die secundäre Drahtspule und ein kräftiger Stabmagnet, der in diese hineingeschoben werden kann. Im weiteren Verlaufe der Experimente ist der Stabmagnet durch einen Elektromagnet zu ersetzen. Mit Hilfe dieser Apparate wird die Erscheinung vorgeführt, dass ein Magnet durch Änderung seiner relativen Lage (Annäherung und Entfernung) zum geschlossenen Stromkreis (Secundär- oder Inductionsspule) in diesem elektrische Ströme induciert. Da sich Elektromagnete so wie permanente Magnete verhalten, so sind diese Versuche auch mit jenen zu machen. Die inducierten Ströme werden mittels des Galvanometers nachgewiesen und zugleich als Wechselströme von momentaner Dauer gekennzeichnet. Dieselben Versuche werden nochmals derart wiederholt, dass in die Secundärspule ein Stück weichen Eisens geschoben wird; die inducierten Ströme sind kräftiger, weil das in der Höhlung befindliche Eisen die Wirkung des inducierenden Magnetes verstärkt. Je einer Annäherung und Entfernung entspricht ein inducierter Strom. Man hat Maschinen construiert, welche einen oftmaligen Wechsel der relativen Lage von Magnet und Inductionsspule gestatten und demzufolge in der Zeiteinheit eine grosse Anzahl inducierter Ströme liefern. An den Demonstrationsapparaten (Maschine von Stöhrer und Siemens Cylinderankermaschine) ist dies nachzuweisen. Die Apparate enthalten permanente Magnete.

*) Auffallend ist es, dass in keinem der in Gebrauch stehenden Lehrtexte auf das Experiment hingewiesen wird, welches darthun soll, dass durch die Annäherung eines Stückes Eisens an einen Magnet, dessen Magnetismus gestärkt wird. Eine ausreichende Erklärung des Telephons scheint ohne dieses Experiment unmöglich.

Zur Erklärung der **Dynamomaschine** ist nunmehr nur ein kleiner Schritt. Der Lehrer bedarf vor allem hiezu eines **Demonstrationsmodelles**, an das wir folgende Forderungen stellen:

1. Es sei möglichst schematisch gebaut, enthalte also die **wesentlichsten** Bestandtheile einer Dynamo in übersichtlicher Anordnung, damit ein Erfassen der nothwendigsten Theile und eine anschauliche Erklärung der Wirkung dieser möglich ist.

2. Seine Wirkung sei zweckentsprechend.

3. Es gestatte, die Wicklung der Eisenkerne des magnetischen Feldes aus dem Hauptstromkreise auszuschalten und sie behufs Erregung des Magnetismus in den Stromkreis eines galvanischen Elementes einzuschalten.

An eine eingehende Besprechung des Modelles schliessen sich die Experimente an, welche auf zweifache Weise vorzunehmen sind.*)

1. In den äusseren Stromkreis des Modelles wird das Galvanometer eingeschaltet; der Magnetismus der Eisenkerne wird durch ein galvanisches Element angeregt. Das Ganze erscheint dann als eine elektromagnetische Maschine. Wird der Anker derselben in Rotation versetzt, so zeigt das Galvanometer einen deutlichen Anschlag, der um so grösser wird, je rascher der Anker rotiert. Da der Anschlag des Galvanometers nach einer Richtung erfolgt und der Zeiger nach einer gewissen Zeit bei gleichbleibender Umdrehungszahl des Ankers in einer bestimmten Lage verharrt, so kommen die Schüler zum Schlusse, dass die inducierten Ströme gleiche Richtung hatten. Sollten die Schüler aber nicht von selbst darauf kommen, so genügt es, dass der Lehrer das Galvanometer in den Stromkreis eines Elementes einschalte, um eine analoge Erscheinung zu zeigen, beziehungsweise zu wiederholen. Eine Erklärung, wieso — im Gegensatze zu den Maschinen von Stöhrer und Siemens — gleichgerichtete Ströme entstehen, mit andern Worten, eine Erklärung des Pacinotti-Gramme'schen Ringes braucht und kann in der Bürgerschule nicht gegeben werden.

2. Die Drahtwickelung des Demonstrationsmodelles geht von den Bürsten über die Eisenkerne, d. h. das Modell stellt eine Hauptstromdynamo dar. In den Stromkreis wird das Galvanometer eingeschaltet und der Anker in Rotation versetzt. Das Galvanometer zeigt, wenn eine gewisse Tourenzahl des Ankers erreicht ist, einen Ausschlag nach **einer** Richtung. Solange der Anker rotiert, erweisen sich die Eisenkerne als Elektromagnete, was durch eine ein-

---

*) Der Lehrer erwarte von dem Demonstrationsmodelle keine grossartigen Wirkungen, denn zu diesem Zwecke ist es nicht construiert. Es liegt in der Natur der Sache, dass die Anschaulichkeit, der das Modell in erster Linie dient, nur auf Kosten des Wirkungsgrades des Modelles erreicht werden kann.

fache Declinationsnadel nachgewiesen werden kann. Aufgabe des Lehrers ist es nun, zu erklären, dass jedes Eisen infolge des Einflusses des Erdmagnetismus einen äusserst geringen Grad Magnetismus zeigt. Dieser geringe Grad von Magnetismus genügt aber, um in den Ankerspulen einen, wenn auch sehr schwachen elektrischen Strom zu inducieren, der über die Schenkel der Eisenkerne fliesst und deren Magnetismus verstärkt; dieser so verstärkte Magnetismus ruft seinerseits wieder stärkere, inducierte Ströme hervor, welche, die Wickelung der Elektromagnete durchfliessend, den Magnetismus der Eisenkerne neuerdings erhöhen, was wieder inducierte Ströme grösserer Intensität zur Folge hat. Dieser Vorgang kommt durch den zunehmenden Ausschlag des Galvanometers zum Ausdrucke. Die Maschine sollte erst dann ihren vollen Wirkungsgrad zeigen, wenn die Eisenkerne des magnetischen Feldes mit Magnetismus gesättigt sind. Bei den im praktischen Leben verwendeten Dynamos tritt dies thatsächlich ein, nicht aber bei unserem Demonstrationsmodelle, dessen Wirkungsgrad zufolge des schematischen Baues und der geringen Tourenzahl des Ankers, welche eine gewisse Grenze nicht überschreiten darf, gerade noch entsprechend ist, um überhaupt das Wesen der Dynamo zu erklären. In einer vollkommenen Maschine wird also ein Theil der aufgewendeten Arbeit dazu verwendet, um den magnetischen Sättigungsgrad in den Eisenkernen constant zu erhalten, während der resultierende Überschuss an mechanischer Arbeit als elektrische Energie in Form von gleichgerichteten, inducierten Strömen zur Verfügung steht. Die Maschine leistet also eine Umsetzung mechanischer Arbeit in elektrische Energie, daher ihr Name dynamo-elektrische Maschine oder kurzweg Dynamo.

Um ein wahres Bild von der Dynamo und ihrer Wirkung geben zu können, soll jede Schule ausser dem Demonstrationsmodelle eine Dynamomaschine für Handbetrieb besitzen. Mit dieser können dann eine Reihe von Wirkungen des elektrischen Stromes neuerlich demonstriert werden. (Glüh- und Bogenlicht, Glühen und Abschmelzen von Drähten, Elektrolyse, Magnetisierungen.) Durch diese Experimente wird den Schülern gezeigt, dass die Dynamo mit rotierendem Anker eigentlich eine Stromquelle ist, die uns den elektrischen Strom für Glüh- und Bogenlicht und zur Elektrolyse liefert, indem sie mechanische Arbeit jeder Art in Elektricität umsetzt.

Der Schüler soll nun auch mit dem Principe der elektrischen Kraftübertragung bekannt gemacht werden. Zu diesem Zwecke bedarf der Lehrer hiezu einer, der Dynamo für Handbetrieb möglichst getreu nachgebildeten Miniatur-Dynamo, deren Anker, sobald in denselben der Strom jener (Primär-Dynamo, Generator) geleitet wird, in Rotation nach entgegengesetzter Richtung kommt und mechanische Arbeit zu leisten vermag. Die

Secundär-Dynamo setzt also elektrische Energie in mechanische um. (Erklärung der elektrischen Eisenbahn, elektrischen Bohrmaschine u. s. w.)

Der Erklärung des Telephones, welche an den soeben behandelten Lehrstoff anzuschliessen ist, hat eine Darlegung der Wirkungsweise des Mikrophones zu folgen. Zwei vorbereitende Versuche sind hiezu nöthig.

1. Eine Glasröhre mit metallischem Boden, der mit einer Klemmschraube versehen ist, ist mit Kohlenpulver gefüllt und besitzt eine metallische Platte, die durch eine Schraube auf das Kohlenpulver gepresst werden kann; die Bodenklemme ist mit dem einen Pole eines Elementes, die andere Platte mit dem andern Pole des Elementes, in dessen Stromkreis das Galvanometer eingeschaltet ist, in Verbindung. Das Galvanometer wird einen umso grösseren Ausschlag zeigen, je mehr das Kohlenpulver zusammengepresst, also der Leitungswiderstand verringert wird.*)

2. Ein beiderseits zugespitzter Kohlenstab ruht in den conischen Vertiefungen zweier Kohlenblöckchen, die an einem Resonanzkästchen befestigt sind und mit den Polen eines Elementes in Verbindung stehen, in dessen Stromkreis ein Galvanometer eingeschaltet ist. Spricht man gegen das Resonanzkästchen, so kommt dieses in Schwingungen, die sich durch die Kohlenklötzchen auf den Kohlenstab fortpflanzen, dessen Berührung mit jenen dadurch zu- und abnimmt, was eine Änderung des Leitungswiderstandes im äusseren Stromkreis des Elementes zur Folge hat. Das Galvanometer bringt dies durch veränderlichen Ausschlag zum Ausdrucke. Wird nun das Bell'sche Telephon in den äusseren Stromkreis eingeschaltet, so lässt es die gesprochenen Worte deutlich hören. Damit ist nun auch das Wesen des Mikrophons den Schülern zum Verständnis gebracht.

Dem Lehrplane ist noch eine gedrängte Erklärung der Secundärelemente einzufügen, zumal diese Erklärung in der Bürgerschule keine Schwierigkeiten macht. Kurz angedeutet, wäre folgender Weg einzuschlagen:

1. Beschreibung. Zwei, von einander durch Ebonit isolierte Bleiplatten, die mit Bleioxyd überzogen sind, tauchen in verdünnte Schwefelsäure.

2. Erklärung der chemischen Vorgänge bei der Ladung. Der eingeleitete elektrische Strom wirkt elektrolytisch. An der negativen Platte scheidet sich Wasserstoff ab, der das Bleioxyd zu metallischen Blei reduciert; an der positiven Platte entwickelt sich Sauerstoff, der das Bleioxyd zu Bleisuperoxyd umwandelt. Nach einer gewissen Zeit ist die chemische Arbeit durch den Ladestrom verrichtet und derselbe wird aus-

*) Nach G. Krebs.

geschaltet.*) Man hat nun, wie weiter zu entwickeln ist, ein Element vor sich, dessen Bestandtheile verdünnte Schwefelsäure, eine Bleiplatte und eine Bleisuperoxydplatte sind.

3. Die Entladung. Werden die beiden Platten durch einen Schliessungsdraht verbunden, so wirken sie wie ein galvanisches Element und liefern einen elektrischen Strom. Während der Entladung erfolgt eine Reduction des Bleisuperoxydes. Die bei dem Laden aufgewendete elektrische Energie wird dabei in Form eines dem Ladestrom entgegengesetzt gerichteten elektrischen Stromes wieder frei. (Hinweis auf analoge Beispiele bei latenter Wärme u. s. w.) Soll der entladene Accumulator neuerdings wirken, so muss er wieder geladen werden. Er ist daher ein vorzügliches Mittel zur Aufspeicherung von elektrischer Energie.

Ich bin am Schlusse meiner Ausführungen. Unsere Schulgesetzgebung hat vielen Forderungen des praktischen Lebens Rechnung getragen; sie hat z. B. dem Lehrplane die Erklärung der Dampfmaschine eingefügt, wenn auch diese zur Zeit der Schaffung unserer Lehrpläne bereits über ein halbes Jahrhundert dem Menschen dienstbar war. Es darf nicht wieder ein Menschenalter vergehen, ehe die Elemente der Elektrotechnik in unserer Bürgerschule die so nöthige Berücksichtigung erfahren. Unsere Schüler wenden sich zum weitaus grössten Theile dem gewerblichen Berufe zu. Von diesen wird ein Theil im Gewerbe mit einzelnen Zweigen der Elektrotechnik, wenn auch nur indirect, in Beziehung kommen; einige werden in der Elektrotechnik geradezu ihren Lebensberuf finden. Den einen wie den andern wird das Fundament, das die Schule gelegt, von grossem Nutzen sein. Ich kann nur nochmals wiederholen: Die ungeahnte Fülle der Ergebnisse der Naturwissenschaften und ihre Verwertung im praktischen Leben dürfen uns nicht abhalten, in der Elektricitätslehre in der Bürgerschule eine bescheidene Erweiterung des Lehrstoffes anzustreben. Es hiesse die Schwierigkeiten mancher Materien überschätzen und das geistige Vermögen unserer Schüler unterschätzen, wenn die bedeutendsten Errungenschaften der Elektrotechnik fernerhin aus dem Grunde vom Unterrichte der Bürgerschule abseits blieben, weil sie — noch verhältnismässig jung — nicht auf jene methodische Durcharbeitung und Behandlung zum Zwecke schulgemässer Verwertung pochen können, deren sich andere Gebiete der Unterrichtsdisciplinen erfreuen.

Die Elektricitätslehre soll in dem Schüler aber nicht allein das Verständnis für die grossartigen Fortschritte der Elektrotechnik, wie sie ihm auf

*) Sobald an der positiven Platte Gasblasen aufsteigen, ist der Accumulator geladen, d. h. der auf elektrolytischem Wege gebildete Sauerstoff wird zur Bildung von Bleisuperoxyd nicht mehr verwendet.

Schritt und Tritt begegnen, wecken, also rein praktische Ziele verfolgen, denn diese Richtung allein würde das Streben nach Materiellem nur fördern, sie hat auch ihre ideale und gemüthvolle Seite. Die Elektricitätslehre muss wie jeder andere zu vermittelnde Wissensstoff den Impuls zu Anregungen, die das Kindesalter überdauern, geben. Sie festige in der Kindesseele den Trieb nach Fortbildung und fördere das Streben nach Wahrheit; sie führe den Schüler zu richtiger Wertschätzung aller jener Männer, die sich durch ihre Erfindungen und Entdeckungen einen unsterblichen Namen erworben; sie zeige, wie der Mensch, vor keinem Hindernisse Halt machend, weiter strebt und sich eine der mächtigsten Naturkräfte und durch diese viele andere Naturkräfte dienstbar gemacht hat, wie der Menschengeist Erfolge errang, welche von unabsehbarer Bedeutung für die Cultur der Menschheit sind.

Thesen.

1. Die Elektricitätslehre in der Bürgerschule bedarf in Anbetracht des Umstandes, dass der elektrische Strom Diener und Gehilfe des Menschen ist und in absehbarer Zeit es in immer höheren Masse wird, einer eingehenden Behandlung.

2. Die Grundlehren der Elektricität sind mit steter Beziehung auf den praktischen Zweck auf anschaulicher Grundlage in elementarer Weise zu entwickeln. Der historische Lehrgang erscheint unzweckmässig, da er Details fordert, die zu dem oben betonten Zwecke nur in entfernter Beziehung stehen.

3. Die concentrischen Stoffkreise in unseren Normal-Lehrplänen bedürfen einer Eliminierung, Verschiebung und Ergänzung bezüglich einzelner Partien der Elektricitätslehre.

4. Der Lehrstoff habe sich demnach folgendermassen zu gestalten:

I. Classe. Die Lehre von der statischen Elektricität mit besonderer Betonung der Influenzerscheinungen, um eine Erklärung des Gewitters und die Wirkung des Blitzableiters zu vermitteln.

II. Classe. Die Contactelektricität. (Die wichtigsten Rheomotore, das Galvanometer, die transatlantische Telegraphie, Kabel, Elektrolyse, Galvanoplastik.)

III. Classe. Die Elektroinduction, der Elektromagnetismus, die Magentoinduction, die Secundärelemente. (Der Inductionsapparat, die elektrische Klingel, der Telegraph, die Dynamomaschine, Glüh- und Bogenlicht, elektrische Kraftübertragung, das Telephon und Mikrophon, der Accumulator.)

Debatte.

Herr Dr. Kraus: Ich wollte ursprünglich nur zu den Thesen sprechen, nachdem aber der Herr Referent in seinem Vortrage über Versuche Bemerkungen machte, mit denen ich mich nicht einverstanden erklären kann, so muss ich zunächst auf diesen Punkt zurückkommen. Der Referent führt aus, dass die grundlegenden Experimente über Reibungselektricität nicht den Nachweis des ersten Faraday'schen Gesetzes gestatten, weshalb diese einfachen Experimente zu entfallen hätten und an der Elektrisier-

maschine durchzuführen seien, wo der Nachweis des gleichzeitigen Auftretens beider Elektricitäten geführt werden könne. — Dem stimme ich nicht bei, weil ich überzeugt bin, dass dies bei entsprechender Vornahme der Versuche (Reibung einer Harz- oder Glasstange) ohne jede Elektrisiermaschine nachgewiesen werden kann. Der Herr Referent hat auch angeführt, dass alle Versuche über elektrische Anziehung und Abstossung unnöthig sind, behält aber merkwürdigerweise das Elektroskop im Unterrichte bei; dies ist mir unverständlich, weil doch in erster Linie dieser Apparat auf elektrischer Anziehung und Abstossung beruht. — Ich halte es nicht für richtig, Reibungs- und Influenzelektricität den Kindern gleich mit der complicierten Elektrisiermaschine vorzuführen, deren Erklärung nach ihrer Wirkungsweise schon bedeutende Anforderungen stellt, denn auch mit geringen Mitteln, wie sie J. Tyndall und K. Poske anführen, können eine Reihe schöner Versuche ohne Zuhilfenahme der Elektrisiermaschine gemacht werden. Ferner muss ich erwähnen, dass mir die Experimente des Referenten zum Behufe der Erklärung des Mikrophons deshalb nicht passend erscheinen, weil in der Praxis das Mikrophon mit dem Telephon untrennbar verbunden ist, mithin den Schülern eine den thatsächlichen Verhältnissen nicht ganz entsprechende Erklärung des Mikrophons gegeben wird.

Herr Kratochwil: Ich erlaube mir gleich das Wort zu nehmen, um ein Missverständnis richtig zu stellen. Ich habe nicht gesagt, dass bei den grundlegenden Versuchen (Reibung der Glas- oder Harzstange) das gleichzeitige Auftreten beider Elektricitäten nicht nachgewiesen werden könne, habe aber hervorgehoben, dass man sich in der Regel darauf beschränkt, den elektrischen Zustand des geriebenen Mittels nachzuweisen und dass das Auftreten von Elektricität im reibenden Medium gar nicht gezeigt wird. Es ist ja allgemein bekannt, dass durch eine entsprechende Isolierung des Reibzeuges auch dessen elektrischer Zustand zum Nachweis gebracht werden kann, aber es geschieht eben nicht. — Ich habe mich auch nicht gegen jeden Versuch über elektrische Anziehung und Abstossung ausgesprochen, sondern nur gegen die ins massenhafte gehenden Variationen solcher Versuche, welche in Spielerei ausarten. Daher besteht auch kein Widerspruch, wenn ich das Elektroskop als einen wichtigen Apparat beibehalten habe. Den gesammten Lehrstoff aus Reibungselektricität um die Elektrisiermaschine zu gruppieren und sämmtliche Versuche an dieser durchzunehmen, halte ich noch immer für gut, weil die Versuche überhaupt wirkungsvoller ausfallen und gewisse Versuche überhaupt nicht gemacht werden können, wenn Elektricität von hoher Spannung nöthig ist. Dies wird mir Herr Kraus auch zugeben müssen. — Entsprechend dem allmähligen Fortschreiten des Unterrichtes, kann auch die eigentliche Erklärung der Wirkungsweise der Elektrisiermaschine angebahnt werden. Für die erste Unterrichtsstunde ist sie bloss ein Apparat, der durch Reibung einer Glasscheibe Elektricität liefert. Diese meine Ansicht steht übrigens nicht allein da. Methodiker von Ruf haben in mir die Überzeugung dafür geweckt. — Die vom Herrn Vorredner erwähnten Versuche, wie sie J. Tyndall und K. Poske empfehlen, mögen ja ganz entsprechend sein, es liegt mir fern, dies zu leugnen, aber sie scheinen mir nicht immer wirkungsvoll und verlässlich genug. — Was nun die Bemerkung, betreffend das Mikrophon, anbelangt, so muss ich erwähnen, dass es mir in meiner Erklärung des Mikrophons um die Erklärung des Principes zu thun war, nicht aber um die Vorführung eines vollkommen adjustierten Mikrophons. Die Zahl dieser und der damit in Verwendung stehenden Telephone dürften derzeit 30 Arten betragen. Welche Art soll nun den Schülern vorgeführt werden? Ist vielleicht eine Art die einzig gute und richtige? Ich denke, jede Art hat ihre Vorzüge und Nachtheile und

ihre besondere Verwendung. Der Lehrer kann nicht einfach ein Mikrophon kaufen oder bestellen und diesen Apparat zerlegen, besprechen lassen, zusammensetzen und in Thätigkeit bringen. Solche Apparate sind ziemlich empfindlicher Natur und vertragen eine derartige Behandlung nicht, wenn sie nicht von einem Fachmann, der alle Eigenheiten des Instrumentes kennt und alle Momente genau berücksichtigt, die dem Laien geringfügig erscheinen mögen, zusammengesetzt und wieder erprobt werden. Ich kann nur wieder auf das in meinem Vortrage Gesagte hinweisen, wo ich betonte, dass die Apparate einfach, leicht verständlich und zugänglich sein sollen. —

Herr Saxl: Ich erkläre mich mit manchen Ausführungen des Herrn Dr. Kraus einverstanden, muss jedoch zugleich aussprechen, dass ich dem Herrn Referenten in Bezug auf die Thesen insofern beistimme, als eine Trennung der Stoffe aus Reibungselektricität derart, dass die atmosphärische Elektricität, das Gewitter und der Blitzableiter nach unserm Lehrplan erst in der 2. Classe zu nehmen wäre, mir auch nicht richtig erscheint. Man soll Gleichartiges nicht ohne Noth zerreissen. Dagegen können wir aber in der 1. Classe nicht — wie es der Herr Referent beantragt — auf den galvanischen Strom verzichten, weil wir denselben bei der Wasserzersetzung in der Chemie brauchen. Dies wäre gegen die Thesen einzuwenden. Auch ist es meine Meinung, dass man die Lehre von den telegraphischen Apparaten nicht zerstückeln soll, indem man in der I. Classe den transatlantischen — welcher mir für diese Stufe zu schwer erscheint — und in der 3. Classe den Zeichentelegraph nach Morse nimmt. Bogen- und Glühlicht kann schon in der 2. Classe bei Besprechung des galvanischen Stromes genommen werden, weil es ja nebensächlich ist, wie es erzeugt wird und weil den Schülern ja gesagt werden kann, dass man diese Lichterzeugung in der Praxis nicht verwendet. Mit den in den Thesen ausgesprochenen Erweiterungen des Lehrstoffes bin ich einverstanden, will es aber aussprechen, dass man mit dem „mehr" nicht zu weit gehe, da manche Materien auch mit einer elementaren Erklärung noch schwer verständlich sind.

Herr Holzwarth: Mir ist besonders in dem Vortrage aufgefallen, dass der Herr Referent den praktischen Standpunkt der Elektricitätslehre so betont, aber in seinen einzelnen Ausführungen immer bei den Experimenten davon sprach, dass es sich um die Vorführung und Anbahnung des Verständnisses für das Princip zu handeln habe. Dies scheint mir ein Widerspruch. Auch machte der Vortragende den Ausspruch, dass die Vorführung und Wahrnehmung der Wirkung ungleich wertvoller sei, als die Erforschung der Ursache dieser; gegen diesen Satz muss ich mich ganz entschieden wenden. Gerade im Naturlehreunterrichte liegt der bildende Wert darin, dass die geistige Thätigkeit des Schülers angeregt wird, aus der Wirkung nach der Ursache zu forschen. Ferner kann ich nur meinem Bedauern Ausdruck geben, dass der Vortragende seine Ausführungen nicht mit Experimenten verbunden hat, wodurch seine Darlegungen gewiss bedeutend gewonnen hätten.

Herr Kratochwil: Ich bin mir wohl bewusst gewesen, dass es Schwierigkeiten machen wird, die Lehre vom galvanischen Strom wegen der in der Chemie so nöthigen Elektrolyse aus der 1. Classe zu nehmen. Es schwebt mir aber vor, dass die Elektrolyse des Wassers recht gut genommen werden kann, ohne dass man den galvanischen Strom eingehend behandeln muss. — Es dürfte in diesem Fall genügen, wenn wir den Schülern einfach den Apparat vorführen und zeigen, dass er einen elektrischen Strom erzeugt, der das Wasser zersetzt. — Zeigen wir nicht auch oft den Schülern der 1. Classe mit dem Mikroskope Dinge, ohne dass wir ihnen das Mikroskop erklären? Die Elektrolyse ist ja eigentlich eine Wirkung des galvanischen Stromes, welche in der 2. Classe behandelt

werden soll. — Die transatlantische Telegraphie ist nur eine der vielen Anwendungen des Galvanometers, beruhend auf den dynamischen Wirkungen des elektrischen Stromes, und hat mit dem Morse-Telegraphen gar nichts gemein, daher kann wohl von einer Zerreissung des Lehrstoffes nicht gut die Rede sein, dabei muss aber auf eine Anwendung des Spiegels und die Projection der Lichtstrahlen auf eine Scala nicht eingegangen werden. — Die Befürchtung des Herrn Saxl, dass sich nicht alle von mir in den Thesen verlangten neuen Stoffe elementar gut erklären lassen, theile ich nicht. — Ich hoffe Gelegenheit zu haben, diese meine Behauptungen beweisen zu können, wenn mir der Ausschuss der pädagogischen Gesellschaft die hiezu nöthige Zeit gelegentlich einräumt. Ich bedaure selbst lebhaft, dass ich meine Ausführungen nicht durch Experimente unterstützen konnte; ich hätte aber die mir gestattete Zeit noch mehr, als es ohnehin geschehen ist, überschreiten müssen, trotzdem ich mich mehr als es gut war beschränken musste. Ich muss mich nun weiters gegen den Vorwurf wenden, dass ich zuviel von der Erklärung des Principes sprach und somit in Widerspruch mit einem Theil meiner Ausführungen gekommen sei. — Wenn der Lehrer eine Naturerscheinung nachahmen will, so muss dies durch Experimente geschehen. — Wenn er die Wirkung irgend einer Maschine, eines Apparates, eines Instrumentes (Dampfmaschine, Wasserrad, Pumpe, Feuerspritze, Fernrohr u. dergl.) erklären soll, so kann dies nur geschehen durch Erklärung des der Maschine, dem Apparate oder Instrumente zu Grunde liegenden Principes. So kann z. B. durch Modelle von Dampfmaschinen, wie sie in den Sammlungen der Schule sich befinden, nur das Princip der Dampfmaschine erklärt werden. Der Bau der Dampfmaschinen hat in den letzten 2—3 Decennien so bedeutende Fortschritte gemacht, dass man von gewissen Mechanismen, wie sie ursprünglich von Watt construiert wurden, ganz abgegangen ist und sie durch andere ersetzte. Ich erinnere da nur an die Hahn- und Ventilsteuerung, an die Steuerung mit rotierendem Schieber, an die Dampfmaschinen mit rotierendem Kolben. Die Bürgerschule kann nicht auf alle Erfindungen und Arten eingehen, sie kann aber durch Experimente mit dem Papinkolben und mit einem kleinen Demonstrationsmodelle einer Dampfmaschine die Schüler zur Erkenntnis führen, dass es die Expansivkraft des Dampfes ist, durch welche mechanische Effecte erzielt werden, und dass gewisse wesentliche Bestandtheile nöthig sind, damit die Maschine functioniere. Wenn der Lehrer die Saug- oder Druckpumpe, oder die Feuerspritze bespricht, so kann es sich doch wieder nur um die Erklärung eines Principes handeln. Was den Satz anbelangt: „dass die Wahrnehmung der Wirkung ungleich wertvoller sei, als die Erforschung der Ursache derselben", welchen Herr Holzwarth so bemängelt hat, so will ich nur darauf hinweisen, dass ich diesen Satz bei der Behandlung des galvanischen Elementes gebrauchte. Es kann sich thatsächlich hier nur um die Wahrnehmung der Wirkung handeln, nicht aber um die Erforschung der Ursache, was auf hypothetisches Gebiet führen und eine Erklärung der elektromotorischen Kraft fordern würde. Wenn wir aber dem Schüler sagen, die Ursache des galvanischen Stromes ist eine auftretende elektromotorische Kraft, so haben wir nichts gesagt. Die elektromotorische Kraft ist wieder Ursache einer Potentialdifferenz im Elemente, was wieder nur mittels mathematischen Calcüls erklärt werden kann. —

Auf Antrag des Herrn Aufreiter werden die Thesen I—III angenommen und beschlossen, die Debatte über These IV gelegentlich der vom Referenten versprochenen Demonstration weiterzuführen.

VII.

Über die Verwendung lebender Thiere im Unterrichte.

Vortrag, gehalten am 13. October 1894 von F. Zoder.

I. Wirbelthiere.

Seit Harnisch und Lüben, seit dem ersten Viertel des Jahrhunderts ist kein Zweifel mehr darüber, dass Bilder, Modelle, Präparate und Tafelskizzen nicht für den botanischen Unterricht genügen, dass die lebende Pflanze auf allen Stufen den Ausgangspunkt bilden muss, wofern sie zu beschaffen ist.

Mit den Thieren aber ist es anders. Es macht mehr Umstände und ist mit Einschränkung ihrer „persönlichen Freiheit" verbunden, kann also, wenn auch ganz vernünftig durchgeführt, wenigstens an Thierquälerei grenzen.

Anderseits aber ist auch kein Zweifel, dass ein „ausgestopfter" Fink kein Fink ist, sowenig als die Mumie der König Rhamses ist.

Lebend sieht man sie ja im Freien, man hört sie auch, oder man kann sie im Thiergarten, Aquarium oder auf dem Hühnerhof beobachten. Aber die Begegnungen mit (höheren) Thieren im Freien sind wohl allzuflüchtiger Natur. Darum hat man ja Thiergärten geschaffen. Doch nur wenige Kinder dürften im Thiergarten, wo Vielerlei auf sie einwirkt, dem Einzelnen jene Sorgfalt widmen, welche nothwendig ist, um es als ein in seiner Art vollendetes Stück Schöpfung dazustellen.

Aber woher soll man die Objecte nehmen, und wohin später damit? Man müsste ja eine ganze Menagerie in der Schule haben? Keineswegs! Denn die Objecte müssen ja nicht gleichzeitig und nicht durch das ganze Jahr vorhanden sein. Also eines um das andere, und meist nur auf einen Tag, vielleicht bis zu einer Woche, je nach der Natur des Pfleglings. Besonders interessante Objecte oder solche, welche durch ihre Eigenart Vergnügen bereiten, die nicht merklich leiden durch die Gefangenschaft, kann man ja länger behalten.

Nur ein grosses, länglichrundes Aquariumglas (aus einem Stück) mit Gitterdeckel ist dazu nothwendig. Darin kann man kleine Säugethiere, Vögel, kurz Vertreter aller 5 Wirbelthierclassen unterbringen. Dazu ein Vogelbauer und ein Glaskasten mit Gitterdeckel, diese bilden schon eine comfortable Einrichtung, die noch durch eine mässige Kiste für derbere Gäste, wie Igel oder Eulen ergänzt werden mag. Die letztere kann ja im Keller stehen, wenn sie nicht gebraucht wird. Und das naturgeschichtliche Lehrmittelzimmer darf nicht zugleich Conferenz-Zimmer sein, damit man nicht zur Last fällt mit seinen Pfleglingen.

Betrachten wir jetzt die einzelnen Classen der Thiere, um concrete Beispiele zu gewinnen, und zwar aus der heimischen Fauna. Von Säugethieren sind zu erwähnen:

Flatterthiere habe ich noch alle Jahre im Herbste erhalten, wenn sie sich einwintern. Die kleinsten sind auch die vergänglichsten, aber auch die herzigsten. Es wird nicht leicht ein duftigeres Geschöpfchen geben, als die Ohrenfledermaus. Am „härtesten“ ist die frühfliegende Fledermaus oder der Abendsegler, der in hohlen Bäumen häufig ist. Sie wiegt über 3 dkg. und macht den Kindern durch ihren guten Appetit viel Freude.*) „Wie emsig sie kaut! Und wie nett sie sich das Mäulchen leckt! Und wie geräuschlos und gewandt sie fliegt! Und wie geschickt sie ihre absonderlichen Gliedmassen doch auch zum Gehen, Laufen und Klettern gebraucht!“ — Daneben wird auch die ausgestopfte Fledermaus herumgezeigt und ein Bild besehen, und dann geht es an die Beschreibung. Selbst die Behandlung solcher Thiere, die man nicht lebend vorführen kann, gewinnt durch den Vergleich an Leben!

Der Igel zeigt gewöhnlich nur, wie er sich zur Kugel rollt; er sei denn zahm, was er übrigens bald wird. Es machte uns einmal zu Hause nicht wenig Spass, als ein Igel, den ich aus Barmherzigkeit über den Winter angenommen hatte, am Weihnachtsabend ins Zimmer eingelassen, unterm Christbaum sich hoch auf die Hinterbeine stellte und sich auch einige Stückchen Bäckerei von den untersten Ästen herabholte.

Maulwürfe und Spitzmäuse sind mit Mehlwürmern und zartem Fleische gut zu erhalten.

Dass man Hunde und Katzen jederzeit haben kann, brauche ich kaum zu erwähnen.

Das kleine Wiesel ist ein Wildfang ohnegleichen. Das Hermelin ist nicht nur schöner, sondern auch weit ruhiger. Schon im Prater findet

*) Bis 50 Mehlwürmer auf eine Mahlzeit, sechs = ein Gramm!

man beide Arten. Doch erfordern sie einen energischen und nicht wehleidigen Pfleger, bis sie zahm werden.

Auch Marder und Fischottern, wenn man sie jung bekommt, sind sehr dankbare liebenswürdige Thiere.

Die Nagethiere, deren grösstes der Biber ist, eignen sich schon durch ihre geringe Grösse zur Vorführung. Die unscheinbare Maus zeigt doch alle Merkmale eines Säugethieres, turnt geschickt (in einem grossen Glasbecher mit Bäumchen). Sie erinnert sogar an eine wichtige Tugend, die Reinlichkeit. Sie wäscht und putzt sich so nett! Dass die hier vorgezeigte weisse Maus, ein Weibchen, zu ihren sieben Jungen sogleich sechs japanische Tanzmäuschen annahm, als sie durch einen Unfall verwaist waren, sie liebkoste und säugte, wie ihre eigenen, wird ihr wohl auch nur zur Ehre gereichen. Es empfiehlt sich wohl für die meisten Fälle, die weissen Mäuse zu wählen, denn die grauen Wildlinge entkommen allzu leicht. Auch Waldmäuse, Feldmäuse, Schärmäuse und Brandmäuse habe ich schon gepflegt. Sehr interessant ist es, die plumpe, für ihre Zwecke ausgerüstete Feldmaus neben der flinken Hausmaus zu sehen. Auch Kaninchen, Meerschweinchen oder Ziesel eignen sich zum Vorzeigen, zahme Eichhörnchen, Siebenschläfer desgleichen.

Der Inbegriff aber aller Liebenswürdigkeit und Sauberkeit ist wohl die kleine Haselmaus, im Aussehen wie in ihrem Thun und Treiben an einen verzauberten Märchenprinzen gemahnend.*)

Die Classe der Vögel will selbstverständlich besonders gewürdigt sein. Jede bei uns in der Natur vertretene Ordnung kann auch in der Schule aufgeführt werden.

Von den Singvögeln eignen sich so ziemlich alle, von den Raubvögeln die meisten, insofern sie rasch zahm werden. Jung gefangene und aufgezogene sind ja sehr anhänglich; und selbst einen solchen Uhu konnte ich schon über die Köpfe der Schüler vom Kasten zur Schultafel durch das ganze Zimmer streichen lassen. Das Käuzchen ist ein harmlos heiterer und lustiger, anhänglicher Stubengenosse.

Ein noch jugendlicher, aber schon ziemlich erwachsener Thurmfalk wurde binnen kurzem so zahm, dass er nach „Apporteln" haschte und darum balgte, wie ein junger Hund. Allein spielte er mit Kugeln und ähnlichen Dingen wie ein Kätzchen. Er begrüsste mich des Morgens oder bei der Heimkehr mit lebhaftem Zurufe und nicht enden wollenden tiefen Bücklingen. Die Bedienerin musste sich vor ihm inacht nehmen. Sie hatte ihn einmal

*) Siehe Brehm's Thierleben, worin man auch sonst nicht nachzulesen versäume, wenn man irgend ein Thier in Pflege nimmt.

ausgezankt, weil er, losgekommen, einen Schnellsieder heruntergeworfen hatte. Vom Schreibtisch durfte niemand etwas nehmen ausser mir, wenn er freigelassen war. Minder zahme Vögel zeigt man im Vogelbauer.

Selbst den grossen Mäusebussard — Länge 60 cm — und andere grosse Vögel habe ich durch Zufall sehr handlich packen und tragen gelernt. Man setzt ihn auf einen Bogen Packpapier, drückt ihn nieder und rollt nun das Papier zusammen. Auf eine Viertelstunde kann er sich diese „Rolle" schon gefallen lassen.

Die Tauben haben wir vor den Fenstern. Und doch ist es nicht überflüssig, eine im Zimmer zu sehen, auch ihren Flug mit dem anderer Vögel zu vergleichen.

Die Wachtel ist ein vortrefflicher Vertreter der Hühnervögel; auch einen Triel, ein Mittelding zwischen Trappe und Kiebitz, sowie eine zahme Möve haben wir schon gehabt; Spechte, Papageien nicht zu vergessen. Man kann nicht alljährlich alle diese Thiere beschaffen, aber viele und meist kostenlos. Und diejenigen, welche einem der Zufall in die Hand spielt, oder welche Schülern gehören, die nicht wenig stolz sind, sich mit ihrem Liebling zeigen zu können, diese soll man sich auch nicht entgehen lassen. So schön man beispielsweise die Vogelaugen in Glas nachahmt, das sprechende Auge des lebenden Vogels ist doch etwas anderes!

Damit sind auch diejenigen Gäste erledigt, welche etwas mehr Umstände machen, denn die kaltblütigen Wirbelthiere gleichen an Leichtigkeit der Unterbringung und Verpflegung dem Blumenstock. Sie bedürfen nur des Trinkwassers, wenn es sich bloss um einige Tage handelt. Dann lässt man sie wieder frei.

Die Schildkröten kann man aber auch vor den Kindern füttern, die Sumpfschildkröte im Aquarium oder sonst einem Becken mit Wasserpflanzen. Sie ist ein Raubthier. Die Landschildkröte frisst Schnecken und Grünzeug, auch Brot.

Eidechsen sind wie die Blindschleichen nur bei sorgfältiger Pflege dauernd zu erhalten. Einige Tage genügen ja.

Ringelnattern und eine Aeskulapnatter bekommt man alle Jahre. Wenn man sie auf das Tafelgestell hängt, so sucht erstere gleich auf den Boden zu gelangen, die andere aber klettert zierlich hin und her, nach oben einen Ausweg suchend. Einmal hatte ich eine schwarze Aeskulapnatter durch acht Jahre. Sie ist nur einem Unfall erlegen und war schon sehr stattlich geworden, auch ebenso zahm. Wenn ich sie aufnahm und nach ihrem Maule griff, sperrte sie es schon selbst auf und hielt es minutenlang offen. Ihr Futter, Mäuse, nahm sie aus der Hand.

Kreuzottern und Sandvipern lebend*) im Schulzimmer zu zeigen ist zwar sehr interessant, aber nur für einen sehr erfahrenen Thierfreund rathsam. Im laufenden Jahre pflege ich beide Arten seit Ende April in mehreren Exemplaren. Die Kreuzottern nehmen kein Futter, obwohl ich sie selbst und sehr schonend gefangen habe. Sie werden also gestopft, mit kleinen Mäusen, und bleiben schön rund dabei. Sie sind nach einigen Monaten schon so vernünftig geworden, dass ich sie streicheln und anfassen kann, dass ich ferner bei Tag oder Nacht irgend einen Gegenstand knapp vor ihrer Nase wegnehmen kann. Sie ziehen das Köpfchen zurück und bewahren eine beobachtende Haltung, kriechen auch weg, wenn die Störung länger dauert. In den ersten Tagen waren sie so aufgeregt, dass sie einander anzischten, wenn sie sich begegneten. Das grosse Kreuzotterweibchen ist schon trächtig, wie man an der Unterseite durchfühlt.

Besonders den Schlangen gegenüber ist das Auftreten der Menschen noch meist ein unwürdiges. Es äussert sich als sinnlose Angst oder als unnöthiges Morden. Nicht selten sieht man ein Dutzend Menschen auf den Beinen gegen eine harmlose Ringelnatter oder Blindschleiche und mit allem Denkbaren unter wüstem Geschrei auf das kleine Ding einhauen, bis es den furchtbaren Hieben erliegt. Wenn der Thierschutzverein sagt: „Thiere schützen, heisst Menschen nützen," so könnte man auch sagen: Thiere achten, heisst Menschen achten. Die Bestialität wendet sich auch leicht gegen Menschen, solange sie überhaupt geübt wird.

Das gilt auch bezüglich der Amphibien, von denen sich ausser dem Laubfrosch besonders die im Wasser lebenden Unken und Molche sammt ihren Verwandlungsstufen zu kürzerer oder längerer Beobachtung empfehlen. Sie fühlen auch die veränderten Umstände, die Gefangenschaft, lange nicht so empfindlich, wie die luftlebenden, wenn sie ordentlich gefüttert werden. Wenn aber ein Kind oder sonst jemand erzählt: „Bei mir hat ein Molch den andern gefressen," so dürfte es in dieser Beziehung an der nöthigen Fürsorge gefehlt haben.

Die Fische wollen immer lufthältiges Wasser haben. Und die jugendlichen Thierchen, die sich wegen der Kleinheit besonders für das Aquarium empfehlen, brauchen auch entsprechendes Futter. Die einheimischen Arten lässt man am besten bald wieder frei. Fürs ganze Jahr aber empfehlen sich die schönen chinesischen Grossflosser. Sie brauchen laues Wasser und machen an die Lufthältigkeit desselben keine Ansprüche, sondern nehmen von Zeit

*) Wurden herumgereicht, u. zw. in einem grossen „Becherglase." Man sieht die Objecte darin viel besser, als durch ein Drahtgitter.

zu Zeit ein Maul voll Luft von der Wasseroberfläche. Sie sind „Labyrinthfische.“ Ausserdem sind sie ungemein liebenswürdige, gescheite und dankbare Thierchen, die sich auch bei geeigneter Pflege im Aquarium fortpflanzen. (Siehe Brehm's Thierleben u. a.) Hingegen kann man sie wegen ihres leidenschaftlichen Temperamentes keinen Tag lang sich selbst überlassen, wenn es einmal an das Laichgeschäft geht. Erwachsene muss man also zu Hause haben. Aber die heranwachsenden Jungen machen den Kindern Freude.

Ganz in demselben Sinne wie die Blumenpflege wirkt auch die Pflege der Thiere belehrend, unterhaltend und veredelnd, wenn sie richtig geübt wird. Und man wird auch nur grösseren Kindern, die über den Fall gehörig unterwiesen sind, anrathen, oder gestatten, sich damit zu befassen. Alle aber sollen sehen, wie wir damit umgehen. Wenn sie dann wahrnehmen, wie das Thier von ihrem Brote annimmt, wie es ähnliche Zustände und Strebungen äussert, wie sie selbst; wie die Alten sich um die Jungen annehmen, sich sogar aufopfern, wenn sie Theilnahme, Mitleid, Vergnügen an ihnen und mit ihnen empfinden, oder ihre Geschicklichkeit und die kluge Art, wie sie den verschiedenen Umständen begegnen, und ihre Kraft und Gewandtheit mit eigenen Augen gesehen haben, dann haben sie erst Thiere kennen gelernt. Gewiss belebt das Wort des Lehrers, die Mittheilung des Mitschülers, das Präparat. Damit aber die Phantasie nicht zu weit irre gehe, ist es nothwendig, dass sie eigene Anschauungen, Wahrnehmungen machen. Diese werden am besten haften und noch nach Jahren den gegen das Thier erhobenen Stock, den erhobenen Stein herabsinken machen.

Um der Menschlichkeit halber sollen die Schüler Thiere verstehen und schätzen lernen.

Dr. Adolf Josef Pick.

Dr. Adolf Josef Pick, welcher am 19. September d. J. zu Pohrlitz in Mähren, wohin er sich vor Jahresfrist zurückgezogen hatte, im 72. Lebensjahre verschied, hat im Leben nicht eine vielen sichtbare äussere Stellung eingenommen. Daher ist auch die Öffentlichkeit von seinem Tode nicht stärker berührt, und nur ein kleinerer Kreis treuer Freunde, Schüler und Fachgenossen von der unerwarteten Nachricht seines Hinscheidens aufs härteste getroffen worden. Und doch hat er mehr als mancher die Dankbarkeit auch weiterer Kreise und sicher die Beachtung derer verdient, die ein arbeitsreiches Leben nach Wollen und Thun zu schätzen und die Eigenart einer ganzen Persönlichkeit anzuerkennen wissen.

Pick war bloss ein Lehrer, aber ein Lehrer, wie es allezeit nur wenige gegeben hat. Der Druck des Lebens, Hindernisse von oben und unten, die unvermeidliche Monotonie der Aufgabe haben schon manchem trefflichen Lehrer wenigstens in späteren Lebensjahren Freude und Kraft geraubt oder ihn vermocht, das Handwerkszeug hervorzuholen und dort anzuwenden, wo Geist und Überlegung herrschen sollen. Pick hat während einer mehr als vierzigjährigen Lehrthätigkeit wohl niemals eine Stunde unterrichtet, in der er nicht von der vollen Höhe seines Berufes erfüllt gewesen und in jedem Worte seine wohldurchdachten Grundsätze zur Anwendung gebracht hätte, und sicher hat es nie einen Moment in seiner Thätigkeit gegeben, in der er auch nur Gefahr gelaufen wäre, zu schablonisieren. Nur wer selbst unterrichtet hat, wird wissen, was dieses negative Lob während einer langen Lehrerlaufbahn zu bedeuten hat.

Nach eifrigstem Studium der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer wäre er, auch wissenschaftlich thätig auf physikalischem und astronomischem Gebiet, berufen gewesen, eine Stellung auszufüllen, die ihm Möglichkeit und Musse zu freier wissenschaftlicher Forschung geboten hätte. Doch schlossen die politischen Zustände jener Zeit — in Österreich herrschte das Concordat — den Gedanken daran aus. So war er, der geborene Lehrer, freilich

nur durch äussere Nothwendigkeit in den Beruf des Lehrers getreten, aber hier fand er den Boden für die Bethätigung einer eigenartigen Begabung und die Wirksamkeit eines vollen Charakters. In fast allen Zweigen der Naturwissenschaft vorgebildet, war er befähigt, die ganze Kraft seiner gesunden Natur nicht bloss für didaktische Einzelheiten einer bestimmten Disciplin, sondern auch für die gedeihliche Entwickelung des gesammten mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtes einzusetzen. Da der Staat auch, als sich die Gelegenheit dazu bot, zu seinem eigenen Schaden die Dienste des besten Lehrers nicht dauernd in Anspruch nahm, kam die praktische Thätigkeit Picks nur einer verhältnismässig kleinen Zahl von Schülern zugute. Wie dieser Unterricht beschaffen war, davon lässt sich so wenig eine Vorstellung geben wie von irgend etwas, was im höchsten Grade individuell ist. Was sich davon in Regeln fassen lässt, Ziele, Methode, Lehrgang, hat er oft genug entwickelt und auch in seinen didaktischen Schriften niedergelegt. Aber die Eindringlichkeit seiner Lehrweise lässt sich nicht schildern. Er erreichte sie durch die volle Anspannung aller Kräfte, durch die Unermüdlichkeit und Unermüdetheit, mit der er in jedem Momente das Maximum dessen zu bieten vermochte, das überhaupt noch innerhalb der Grenzen seiner Natur lag. Hierin kann ihm jeder Lehrer nachzueifern suchen, freilich nur — wenn er etwas zu bieten hat. Diese Fähigkeit, sich selbst ganz zu geben und jederzeit über den höchsten Grad seiner Kraft zu disponieren, ermöglichte es ihm auch, immer sein Temperament in den Dienst des Unterrichtes zu stellen und es zugleich verstandesgemäss zu zügeln. Den Reiz dieses Unterrichtes hat mancher an sich verspürt, den Erfolg wird jeder unterschätzen, der ihn klar und rein ausschliesslich an dem Masse vermittelter Kenntnisse ausrechnen will.

Sowohl seine praktische Thätigkeit als Lehrer als auch seine schriftstellerische Wirksamkeit auf dem Gebiete der Didaktik können nicht voll gewürdigt werden ohne Kenntnis seiner Persönlichkeit. Denn auch seine pädagogischen Grundsätze hängen aufs innigste mit seiner Individualität zusammen, der alles Halbe, Unwahre und Compromisshafte völlig unbegreiflich gewesen ist. Ein Idealist bis zur letzten Stunde seines Lebens hat er nicht bloss an der innern Kraft und Wahrheit seiner Überzeugungen, sondern auch an ihrer Durchführbarkeit nie gezweifelt und war jederzeit bereit, ein neues Argument in den geistigen Kampf zu schicken, der zu ihrer Realisierung gefochten werden sollte.

Seine intellectuelle Veranlagung charakterisiert sich durch die beiden Schlagworte: Induction und Consequenz. Ihn zeichnete zunächst eine dogmenlose Unmittelbarkeit, eine Voraussetzungslosigkeit des Denkens aus, die ohne

Voreingenommenheit an die Dinge herantrat und ihnen ihr Geheimnis abzulauschen strebte. Er konnte seine Unwissenheit bekennen, er konnte selbst irren, aber er konnte nicht ohne innerliche selbst erworbene Überzeugung ein Urtheil fällen. Ebenso aber zog er auch die äussersten Consequenzen aus einer einmal gewonnenen Überzeugung und liess durch nichts die Schlusskette seiner Folgerungen zerreissen. Zu diesen Vorzügen des Verstandes gesellte sich aber ein Reichthum geistiger Interessen, ein stetes Bedürfnis nach Beschäftigung, so dass es kein geringer Umkreis von Problemen war, denen er in seiner tüchtigen Art auf den Grund zu kommen suchte. Tiefes wissenschaftliches Interesse und wahre Liebe zur Natur brachten ihm gleichsam den Stoff, den seine strenge Logik verarbeitete.

Mit diesen Eigenschaften hing auch die volle Ausgeprägtheit seines Wesens zusammen. Er hat kaum je in seinem Leben ein Wort gesprochen — wenn auch in der gewöhnlichen Conversation —, das nicht der Ausdruck seiner inneren Überzeugung gewesen ist. Nichts war ihm ferner als Phrase und Pose, nichts unverständlicher als jenes os rotundum, das so vielen derjenigen eignet, die sich gebildet nennen, die zierlich fliessende Rede ohne Inhalt oder mit einem Inhalt, der sich nicht auf Überzeugung gründet. Der geistige Zustand der Menschen, die sich allen oder einzelnen Fragen gegenüber mit dem Worte begnügen, statt die Sache zu erfassen, blieb ihm unverständlich. Er sah nichts als sein Wissen an als das, von dessen Richtigkeit er sich selbst überzeugt hatte; seine Überzeugung aber vermochte er nicht zu verleugnen, er musste für sie mit Feuereifer eintreten, ohne dass er je in die Gefahr bornierter und engherziger Menschen gekommen wäre, ein Fanatiker derselben zu werden, weil er stets erneuter Prüfung zugänglich blieb. Diese Vorzüge des Menschen waren es, die bei der Ganzheit seines Wesens sich auch in seiner pädagogischen Thätigkeit finden, und es ist begreiflich, dass sogar die Forderungen, die er für den Unterricht in zahlreichen Schriften erhob und in der Praxis verwirklichte, sich auf die Erwerbung oder Festigung jener Eigenschaften bezogen, die er selbst in so hohem Grade besass. Eine durchgehende Forderung, die er für jeden Unterricht erhob und die er in seinem Leitfaden für das specielle Gebiet der astronomischen Geographie bis ins kleinste Detail durchführte, war, dass jedes Lehren darauf zielen müsse, dem Schüler nicht Wissen, sondern Überzeugung beizubringen, und diese Forderung setzte er mit voller Consequenz bis in jede Einzelheit durch. Es war merkwürdig, mit welchem Scharfsinn er überall in den traditionell überkommenen Methoden und in der üblichen und oft leidlichen Art, eine bestimmte Disciplin oder auch einen einzelnen Satz zu lehren, den Punkt herausfand, wo der Beweis erschlichen, wo aus Be-

quemlichkeitsgründen oder Mangel an Einsicht dem Schüler suggeriert wurde, wo er überredet, statt überzeugt werden sollte. Und er war auch der Mann, die Consequenzen solcher Forderung zu tragen; er verzichtete lieber auf das grosse Ausmass des zu Lehrenden, als dass er, wenn man so sagen darf, die Bildung des intellectuellen Charakters durch das, was er Scheinwissen nannte, gefährdet hätte. Er hat auch sicher niemals einen Schüler gehabt, und wäre es der schlechteste gewesen, der sich nicht vor sich selbst geschämt hätte, ihm auf eine Frage, die er nicht beantworten konnte, mit einer Phrase oder einem leeren Wort zu antworten. Da er nun auf die wirkliche Überzeugung des Schülers zielte, so war für ihn, bevor er in den Gegenstand eingieng, die nothwendige Voraussetzung auf Seite des Schülers die Voraussetzungslosigkeit. Er verlangte für die Durchführung seiner pädagogischen Ziele vom Schüler und damit auch vom Lehrgang nichts als die Unwissenheit, oder wo diese nicht zu erreichen war, die Einsicht, die er allmählich auch beizubringen verstand, dass dieses Wissen nicht Wissen sei. War aber der Beweis erbracht, war der bestimmte Satz wirklich geistiges Eigenthum des Schülers geworden, so mussten auch die äussersten Consequenzen aus der gewonnenen Einsicht gezogen werden. Er erhob daher auch die Forderung, die er in dem Vorwort zu seinem Lehrbuch der Arithmetik besonders scharf betonte, dass das Durchdenken einer Gedankenreihe bis zu ihrer letzten Consequenz eine Aufgabe des Unterrichtes werden müsse, die an jedem Objecte geübt werden könne.

So waren denn die Hauptprincipien seiner pädagogischen Theorien aus seinem eigenen Wesen entnommen und das Ziel so eingerichteten Unterrichts das, was er an sich selbst erreicht hatte. Die Wärme, die ihm in der Darlegung seiner Grundsätze wie in der Unterrichtspraxis eigen war, ist freilich eine pädagogische Forderung, die er nie aufgestellt hat, weil sie ihm selbstverständlich schien.

Mit seinem schlichten Streben nach Wahrheit, seiner überzeugungsvollen Offenheit und seinem herzlichen Wohlwollen wusste er auch die Liebe seiner Schüler zu gewinnen, wie er ihnen selbst von Herzen zugethan war. Sein Wohlwollen für andere war mit davon bedingt, dass er ein glücklicher Mensch gewesen ist; glücklich nicht durch äussere Umstände. Denn auch auf ihm lastete das Leben schwer, und selbst harte Schicksalsschläge blieben ihm nicht erspart. Hatte ihm doch der Tod noch im letzten Jahre seines Lebens den jüngsten Sohn geraubt. Aber glücklich war er durch sich selbst. Das Problem des Glückes beschäftigt die Menschen, seitdem sie über sich zu denken begonnen haben, und doch scheint es fast, als ob jeder Einzelne wieder aufs neue bei den alten Schwierigkeiten anlangen müsste. Für ihn

bestand das Glück darin, worin es einzig bestehen kann, nebst dem Familienleben im Genusse dessen, was Natur und Welt von selbst bieten, wenn man offenen Auges ist. Mancher Schwächling, der nicht zu geniessen vermag, manches verbitterte Gemüth, das bei der Resignation angelangt ist, mag sich einbilden, dieses Glück zu besitzen und die Schwäche der Selbstbescheidung mit der Stärke der Genussfähigkeit verwechseln. Er war kein Schwächling. Auch er hat von dieser Welt etwas verlangt, denn er hat ihr etwas geboten, und zur Resignation ist er nie gekommen. Aber die geistigen Freuden seiner Arbeit und vor allem die Betrachtung der Natur waren ihm wirklich die höchsten Genüsse, die Menschen bereitet sein können. Dieses Glück gab ihm jede Blume, die er, ein eifriger Botaniker, pflückte, jeder Baum, den er betrachtete. Er hatte die Freuden, die er verlangte, und darum war er glücklich.

Und selbst dieses Gefühl ihm beschiedenen Glückes wurde bei ihm zu einer pädagogischen Forderung. Als ein Hauptziel des naturwissenschaftlichen Unterrichtes stellte er es hin, durch Anleitung zur Betrachtung der Natur den Naturgenuss zu erhöhen und so eine glückbildende Quelle für die heranwachsende Jugend zu erschliessen. Aber auch sonst geht durch seine pädagogischen Überzeugungen ein starker eudaimonistischer Zug. Er wollte nicht, dass die Jugend ihr Glück durch die Forderungen des Unterrichtes einbüsse, sondern er wollte es begründen, aber er wollte es nicht blos für die Zeit nach Abschluss der Schulbildung unter Verkümmerung der Lehrjahre vorbereiten, sondern er stellte die Forderung, dass der Unterricht auf jeder Stufe und zu jeder Zeit auch das augenblickliche Glück des Kindes erhöhe. Und das kann der Unterricht, wenn er in seiner Art ertheilt, dem Fassungsvermögen angepasst die Freude an selbst gewonnener Überzeugung schafft und die Sehnsucht nach Erweiterung offen lässt. So hoffte er der Jugend zu sichern, was ihm selbst beschieden war — ein glückliches Leben. Und glücklich ist er auch gestorben. In der Abendstunde des 19. September ging er mit seinem Sohne und einem Freunde spazieren. Auf dem Rückwege sank er im Walde, die Blumen, die er gepflückt, in der Hand, sterbend seinem Sohne in die Arme.

Hätten wir in jedem Berufe und Stand nur wenige Menschen, die gleich ihm ihren Mann zu stellen wissen, es stünde anders um Staat und Gesellschaft, und hätten viele Menschen die gleiche Vorstellung von dem, was Glück ist, wie manche Klage würde verstummen! Von vielen wurde er geschätzt und geliebt. Mögen sie mit uns, denen er aufs innigste verbunden und ein Theil des eigenen Lebens war, sein Andenken ehren!

Wien, 25. September 1895.

Emil Szanto.

Wir haben dieser zutreffenden Charakteristik des uns durch den Tod so unerwartet entrissenen Schulmannes und Gelehrten, welche ein Schüler des Verewigten, Univ.-Prof. Dr. Emil Szanto, für das Jahrbuch überreichte, wenig beizufügen. So war, so lebte, so wirkte Dr. Ad. Jos. Pick, so ist er allen, die das Glück seines Umganges geniessen konnten, so ist er insbesondere allen Mitgliedern der „Wiener päd. Gesellschaft“ in lebhafter Erinnerung, so wird er uns für alle Zeiten gleich unvergesslich bleiben, denn solche Männer wie er sind nicht gar häufig zu treffen, solche Männer fehlen insbesondere dem Lehrstande, sie sind eben Lehrerbildner nicht durch ihren Beruf, sondern durch das innerste Wesen ihrer Natur, sie müssen durch ihren Drang nach geistigem Geben und Schaffen hinaustreten aus der engen Studierstube, sie müssen das sagen und für das eintreten, was ihnen in stillen Stunden der Sammlung und des Denkens geistig klar, noch mehr, was in ihnen zur festen Überzeugung geworden, mit einem Worte, sie müssen in Wort und That für ihre Ideale einstehen zur rechten Zeit und am rechten Platze.

Und zu welcher Art von geistigen Arbeitern gehörte Dr. Pick! Er war einer der edelsten und besten, die wir genauer kennen zu lernen das Glück und die Ehre hatten. Von ihm gilt das directe Gegentheil, die Umkehrung des bekannten Lessingschen Wortes: „Der Besitz macht träge und stolz“. Dieser Mann hat soviel an Schätzen der Bildung besessen, dass man ihn förmlich hätte beneiden können, er hat aber mit seinem Wissen nie geflunkert oder sich auffällig gemacht, nur ab und zu konnte man wie durch eine schmale Spalte einen Einblick thun in die von Licht und Wärme durchflutete Seele dieses trefflichen Mannes. Im Gegentheile, Dr. Pick hat auf Gebieten, mit denen er sehr wohl vertraut war, nicht selten ein Reservaturtheil abgegeben, von dem man sofort wusste, da sei er doch wieder einmal mit seiner Bescheidenheit zu weit gegangen. Mit der Ruhe der Sprache, welche allen seinen Gedanken ein edles Relief gab, verband er, wo es nöthig war, eine seltene Schärfe des Denkens, und ihn als Debatter zu hören, war zumeist ein geistiger Genuss der seltensten Art. Wer unsere „Jahrbücher“ durchblättert, wird sich lebhaft der schönen Debattenabende erinnern. Aber noch mehr als alles das war seine Geduld zu bewundern. Ihn konnte nichts aus seiner Ruhe bringen, jede aufregende Leidenschaftlichkeit, jede Hast und innere Unruhe war ihm fremd, mit unerschöpflicher Ausdauer nahm er an den oft weit ausgesponnenen Ausschussitzungen theil, hörte die oft langweiligen geschäftlichen und formellen Verhandlungen mit an, war aber nie unaufmerksam, sondern stets bereit, selbst alltäglichen Dingen eine ernste Seite abzugewinnen oder bei Executivangelegenheiten mit seiner reichen Erfahrung, mit seinem geradezu weltmännischen Rathe beizuspringen. Wir können nicht

erschöpfend darthun und wiederholen, was Dr. Pick für die Wiener päd. Gesellschaft bedeutet hat, auch die Jahrbücher können für diese fruchtbringende Thätigkeit keinen vollgiltigen Beweis erbringen, sein Wirken war eine Reihe von Erlebnissen und geistigen Thaten, die man miterleben, mitfühlen muss, dauernd verwerten, aber nicht mit kalter Hand in kalten Buchstaben und Ziffern fixieren kann.

Es sei uns noch gestattet, zur bleibenden Erinnerung an diesen verdienstvollen vaterländischen Pädagogen und Gelehrten ein kurzes Bild seines äusseren Lebensganges wiederzugeben, wobei wir wesentlich den Mittheilungen Ph. Brunners in der Zeitschrift „Pädagogium"*) folgen, in welcher Dr. Pick auch seinen letzten Aufsatz: „Ein Brief — ein Bekenntnis",**) welcher eine Art geistiges Testament darstellt und Zeugnis von der Menschenliebe und vom edlen Denken des greisen Verfassers ablegt, veröffentlichte.

Dr. Ad. Jos. Pick wurde am 30. Mai 1824 zu Czerma in Böhmen geboren und übersiedelte mit seinen Eltern nach Neustadt a. d. Mettau, wo sein Vater ein Dietrichsteinsches Gut als Pächter bewirtschaftete. Sein Vater war ein wackerer, für Naturfreuden empfänglicher Landwirt, seine Mutter eine hochgebildete Frau, welche ihren Schiller und Gellert noch im hohen Alter gern citierte. Schon als Knabe studierte Pick die Naturgeschichte von Raff mit Feuereifer und meinte nach der Durcharbeitung des Buches: „Wenn ich gross bin, schreibe ich eine Naturgeschichte der Wiese, die hinter unserem Hause liegt."

Pick absolvierte das 6 classige Gymnasium in Reichenau und besuchte dann das philosophische Lyceum in Prag, wo er bei Janderer Mathematik, bei Hessler Physik und bei dem nachmals berühmten Exner Philosophie hörte. Nachdem er ein Jahr Jus gehört, wandte er sich den Lehramtsstudien in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Disciplinen zu. So arbeitete er im physikalischen Institute Dopplers, studierte bei Unger Botanik, unter Kner Zoologie und insbesondere Astronomie bei Littrow. Pick war hierauf 4 Jahre als Assistent an der k. k. Sternwarte in Wien thätig. Eine Professur am akad. Gymnasium in Wien lehnte Dr. Pick deshalb ab, weil ihm der Wechsel der Confession zur Bedingung gemacht wurde, und errichtete eine Privat-Lehr- und Erziehungsanstalt in Wien, welche sich eines ausgezeichneten Rufes erfreute und deren Leitung er über 20 Jahre besorgte. Die wirtschaftliche Krise zu Beginn der 70er Jahre machte ihm die Fortführung derselben unmöglich, so dass er sich fortan zumeist mit Privatunterricht beschäftigte. Vorübergehend wirkte er als supplierender Professor an der

*) Siehe Jahrg. 1894, 9. Heft.

**) Jahrg. 1895, 9. Heft.

staatlichen Lehrerbildungsanstalt in Wien, und noch heute beklagen es ehemalige Schüler des Verblichenen, dass sie nur allzu kurze Zeit diesen trefflichen Mann ihren Lehrer nennen konnten. Mit seinem 70. Jahre zog sich Dr. Pick in die kleine mährische Stadt Pohrlitz zurück, wo er im Hause seiner Tochter die letzten Lebenstage zu verbringen gedachte. Nicht lange hat Dr. Pick den Frieden in ländlicher Zurückgezogenheit genossen. Wie einst Darwin, so wurde er auf einem Spaziergange, den er mit seinem Sohne, dem Prager Univ.-Prof. Dr. Georg Pick, unternommen hatte, vom Tode ereilt. Kurz vor seinem Abgange nach Pohrlitz schlug ihm das Schicksal eine schwere Wunde. Der Tod raffte seinen in der Blüte der Jahre stehenden Sohn nach vollendeten Studien dahin. Das letzte Mal kam Dr. Pick im Sommer l. J. in die „Wiener päd. Gesellschaft", seine Ausführungen in der Debatte über das Thema „Staatsbürgerliche Erziehung" waren die letzten Worte, welche er in dieser mit seinem Leben und Streben so innig verwachsenen Vereinigung sprach. Ungezwungen verbrachte er noch die letzten Abendstunden in Wien im Kreise einiger Vereinsmitglieder, erwähnte, wie sehr ihm der Umgang mit den Mitgliedern der Gesellschaft abgehe und theilte u. a. mit, dass er den Aufenthalt in Wien benütze, um seinem Sohne — ein Grabmonument setzen zu lassen.

Dr. Pick hat auch eine umfassende literarische Thätigkeit entfaltet. Sein Hauptwerk ist wohl das bei Manz in Wien erschienene methodische Buch „Die elementaren Grundlagen der astronomischen Geographie". Dieses schlichte Buch ist mehr als ein methodischer Behelf, es ist der Ausfluss eines einheitlichen abgeklärten Geisteslebens, die Manifestation der Weltanschauung eines Denkers, der Versuch, die wissenschaftliche Induction, welche sonst Gelehrten und Forschern als Leitstern bei ihren Untersuchungen dient, sinngemäss und lückenlos auf elementare Disciplinen zu übertragen. Picks Werk ist unstreitig der beste Behelf auf diesem Gebiete, es ist ein Buch aus einem Guss, und sohin geradezu classisch zu nennen. So wurden denn auch seine Ausführungen über astronomische Geographie bei der letzten Naturforscherversammlung in Wien mit Begeisterung aufgenommen, und ein dem Vortragenden unbekannter Theilnehmer meinte, er habe jedoch das Wichtigste verschwiegen, nämlich die Thatsache, dass ein Werk existiere, welches die hier vorgebrachten und gebilligten Grundsätze durchführe, der Vortragende habe dasselbe nicht nennen wollen, weil er „zufällig" der — Verfasser des Buches sei. Dr. Pick hatte im August l. J. den ehrenvollen Auftrag erhalten, eine Fortsetzung zu seinem Werke zu schreiben und denselben angenommen, der Tod zerstörte diesen schönen Plan. Mit seinen Rechenbüchern, welche jedenfalls kaum minderwertiger als andere derartige Behelfe gewesen sein

dürften, hatte Pick wenig Glück, was er in seiner letzten Rede (s. Päd. Jahrbuch 1895) nicht ohne Bitterkeit erwähnte. Thatsache ist es, dass dieselben zwar nicht approbiert, aber fleissig abgeschrieben wurden. So sind Picks Rechenbücher bei der Behandlung des dekadischen Zahlensystems, bei Bestimmung des Stellenwertes und a. a. O. fleissig von anderen Verfassern benützt worden, diese waren aber nicht einmal so höflich, die Quelle, aus der sie geschöpft, zu nennen. Einzelne seiner pädagogischen Arbeiten haben selbst in weiteren Kreisen Anerkennung gefunden, so auf dem internationalen Unterrichtscongress in Brüssel im Jahre 1880. Zahllos sind die Aufsätze, welche Dr. Pick in den Zeitschriften „Pädagogium, Realschule, Schulbote, Neue freie Presse, Deutsche Zeitung“ veröffentlicht hat und die seinen Namen als pädagogischer Schriftsteller rühmlichst bekannt machten. Auch eine Jugendschrift „Durch die Welt“ gab er heraus und lieferte für dieselbe wertvolle Beiträge. Nicht in letzter Linie stehen die trefflichen Vorträge, welche Dr. Pick in der „Wiener päd. Gesellschaft“ hielt und welche durchwegs in die „Jahrbücher“ aufgenommen wurden. Viermal hielt der Gefeierte die Festrede zur Pestalozzifeier, in denen er die Zuhörer zu begeistern wusste für die Sache der Volkserziehung, für die Ideale des Standes.

In der letzten dieser Reden, gehalten am 17. Jänner 1891, streifte er die sociale Seite der Wirksamkeit dieses grossen Schweizers und sprach: „Seien wir Pestalozzianer nicht blos als Lehrer, seien wir es als Menschen!“ Ja, er war ein echter Jünger Pestalozzis, er war wie dieser mehr als Schulmann und Methodiker, er war das Musterbild eines edlen, selbstlosen, für die Ideale des Wahren, Schönen und Guten kämpfenden und in ihnen lebenden Charakters, hinter ihm lag, mit dem Dichter zu reden, in wesenlosem Scheine, das was oft Sinn und Gemüth der Menge fesselt, sein in sich abgeschlossener klarer Geist war frei von ungesundem Streben und begierlicher Ehrsucht, frei von Stolz, aber erfüllt vom Geiste hingebungsvoller Menschenliebe. Sein Andenken sei gesegnet für immerdar!

Der Ausschuss der Wiener päd. Gesellschaft.

REFERATE.

I.

Die Seele des Weibes.

Versuch einer Frauen-Psychologie, von Dr. F. M. Wendt. 2. Auflage. 1892.

Verlag von J. Kühkopf in Korneuburg.

Referat, erstattet am 9. Februar 1895 von Ferdinand Frank.

Das mit dem Bildnisse des Herrn Verfassers geschmückte, Ihrer Durchlaucht der Fürstin Pauline Metternich zugeeignete, recht nett ausgestattete Werk des durch seine gediegenen psychologischen Beiträge auch den Lesern der „Pädagogischen Jahrbücher“ wohlbekannten Verfassers, liegt nunmehr in 2. verbesserter und vermehrter Auflage vor, und es ist eine Ehrenpflicht der Wiener pädagogischen Gesellschaft, in erster Linie der Arbeiten ihrer Mitglieder in etwas eingehenderer Weise zu gedenken, als dies sonst der Fall ist.

An Urtheilen über das weibliche Geschlecht mit Berücksichtigung der psychologischen Eigenthümlichkeiten desselben hat es, von Vives angefangen, der über „die Erziehung der christlichen Frau“ schrieb, bis auf Schopenhauer, der bekanntlich die Lauge seines pessimistischen Giftes über das schwache Geschlecht unbarmherzig ausgoss und bis auf die modernen Naturalisten, welche so gern die Nachtseiten des weiblichen Seelenlebens zum Gegenstande ihrer oft ekelerregenden Analyse machen, nicht gefehlt.

An Büchern aber, welche die Seele des Weibes zum Gegenstande wissenschaftlicher Untersuchung und eingehender Würdigung machen, herrschte bis nun ein empfindlicher Mangel, und diese Thatsache ist nicht schwer zu erklären.

Es dürfte zu den schwierigsten Problemen gehören, eine wissenschaftlich genügend fundierte Geschlechtspsychologie zu schaffen (sowie ja auch die Völkerpsychologie erst in den Anfängen steht), weil es sehr schwer ist, über die specifischen Merkmale des Seelenlebens mit Rücksicht auf dieses odes jenes Geschlecht scharf umrissene Darlegungen zu bieten. Die diesbezüglichen Abgrenzungen werden immer mehr oder weniger vage sein, wir werden also auch da zum Theil allgemeine Psychologie vorfinden, wo doch eine specifische Frauenpsychologie erwartet wird.

Mit dieser Skepsis von vornherein behaftet, schritten wir an die Lesung des vorliegenden Werkes, und wir müssen gestehen, dass wir dasselbe mit hoher Befriedigung und von dem besonderen geistigen Genusse, den es gewährt, erfüllt, aus der Hand

legten. Der Herr Verfasser hat sich mit Ernst und Geschick an eine schwere Aufgabe gemacht und dieselbe mit wärmster Hingabe durchgeführt. Er liess, so weit dies immer thunlich war, die vollste Objectivität walten und schuf so ein Werk, in welchem dem anderen Geschlechte ein treuer Spiegel seines innersten Selbst vorgehalten wird, in dem dasselbe keineswegs nur rosiges Licht, sondern oft recht tiefe Schattenrisse mit in den Kauf zu nehmen Gelegenheit haben kann.

Und doch hat der vorzügliche Kenner der Frauenseele auch über die Schattenseiten und Mängel einen verklärenden Schimmer zu breiten gewusst, ja er erhebt sich an passender Stelle zu einer geradezu poetischen Diction und kommt hierin sicher einem tiefen Bedürfnis seines Lesepublicums entgegen.

Doch zur Sache. Es sei mir vor allem gestattet, die Anlage und den inneren Aufbau des Werkes zu berühren.

Da Dr. Wendt wiederholt und eindringlich betont, dass die Seele des Weibes vermöge ihrer durch körperliche und psychologische Gründe bedingten Natur mehr zu concreter Auffassung der Welt und ihrer Dinge befähigt erscheint, dass der Frau das streng logische Denken deductiver Art, also der Rückschluss vom Allgemeinen aufs Besondere meist sehr schwer fällt, handelte er nur consequent, wenn er dem Werke eine vorwiegend inductive Anlage gab. Er geht nämlich von Erfahrungsthatsachen, theilweise von experimentellen Ergebnissen aus und leitet so aus den einfachen Empfindungen die höheren Seelenäusserungen organisch ab.

Und doch ist uns ein Mangel in der consequenten Durchführung dieser Idee aufgefallen. Während der Verfasser in den ersten Capiteln die Entstehung der Vorstellungen aus den Reizeindrücken ableitet, dann zu den Anschauungen und Gefühlen übergeht, hinkt er im elften Capitel mit der überraschenden Ansicht nach, dass der Wille die fundamentalste Seelenthätigkeit sei, ohne welchen sich nach seiner Meinung überhaupt keine Vorstellungen bilden können, da diese erst ein Product der Zusammenwirkung zwischen Reiz und Willen darstellen. Consequenter wäre es also gewesen, die Triebe als Elementaräusserungen des Willens und ihren Einfluss auf die Bildung der Vorstellungen mit in den Vordergrund zu stellen.

Noch mehr überrascht waren wir, am Schlusse des Werkes in Form eines Anhanges ein abschliessendes Capitel über die Naturgesetze des weiblichen Seelenlebens zu finden, in welchem die Triebe und die „Gesetze der Psychomechanik" im Sinne Strümpells abgehandelt werden. Gleich eingangs sei bemerkt, dass bei dieser Überschrift das Epitheton „weiblich" zu eng ist, da es sich hier um eine Darlegung der Gesetze im psychologischen Sinne überhaupt handelt, der Verfasser wollte jedenfalls zur Lesung dieses Capitels aufmuntern, denn er gedenkt erst der weiblichen Eigenart am Schlusse und da nur in Form einer Andeutung. Wären diese Ausführungen beim Capitel über die Vorstellungen organisch eingefügt worden, so hätte diese Lehre jedenfalls an Gründlichkeit gewonnen, und der organische Aufbau des Buches wäre einheitlicher.

Indes glauben wir auch hierin eine wohlgemeinte Absicht des Verfassers zu erkennen; er wollte offenbar das eigentliche Werk nicht mit Theorie überladen, denn dieser Anhang ist für der Psychologie unkundige Leser gewiss umso schwerer verständlich, als wegen Raummangels auf eine tiefere Begründung der psychomechanischen Gesetze verzichtet werden musste.

In zahlreichen Fussnoten citiert der Verfasser Aufsätze, welche von ihm in den verschiedensten Zeitschriften veröffentlicht wurden. Das ist recht löblich, angenehmer wäre es gewesen, wenn man auch in gedrängter Kürze über diese Aufsätze etwas er-

führe, denn viele derselben sind eben dem Leser ganz und gar unzugänglich. Nur nebenbei sei bemerkt, dass auch die Drucklegung nicht mit jener Sorgfalt durchgeführt wurde, welche gewiss in der Absicht des Herausgebers lag.

Was die sachliche Basis des Werkes anbetrifft, müssen wir gestehen, dass uns der Titel etwas irreführte, wir erwarteten eine wissenschaftliche Darstellung der Psychologie des Weibes und meinten, der Verfasser werde lediglich über die Seele der Frau unter der Voraussetzung schreiben, dass er beim Leser eine genauere Kenntnis der allgemeinen Psychologie voraussetzt.

Doch auch diesbezüglich hat der Verfasser das Richtige getroffen, denn ein derart einseitiges Werk, wie wir es im Sinne hatten, würde vielleicht in einer wissenschaftlichen Bibliothek Anwert finden oder dort — verstauben, nie aber würde es geeignet sein, in weitere Kreise zu dringen. Wir sind aber noch in anderer Beziehung dankbar, denn die Darstellungsform ist selbst bei schwierigen Partien klar und anschaulich, das Werk ist sozusagen ein Lesebuch der elementaren Psychologie mit Rücksicht auf das weibliche Seelenleben, es vermittelt eine Fülle von Ideen in anregender Weise und, indem die Eigenart der weiblichen Natur immer und immer der psychischen Art des männlichen Geschlechtes gegenübergestellt und mit derselben verglichen wird, entsteht nicht bloss eine Analyse der Frauenseele, sondern auch der des Mannes, kurz eine elementare Geschlechtspsychologie im weiteren Sinne des Wortes. Dadurch erbringt der Verfasser den schlagenden Beweis, dass der Zweck der Menschheit nicht in gegenseitiger Isolierung und in steter Bekämpfung der männlichen und weiblichen Individuen, sondern in einem verständnisvollen Zusammenwirken beider Geschlechter besteht, wobei die angenehme Gegensätzlichkeit auf eine Arbeitstheilung hinweist, welche jedem Geschlechte die ihm zukommenden Vorzüge sichert.

Nach diesen allgemeinen Darlegungen sei es uns gestattet, etwas ins Detail zu gehen, wobei sich eine gelegentliche kritische Würdigung des Stoffes ergeben wird.

Nachdem der Verfasser im ersten Capitel den innigen Zusammenhang zwischen der Seele und den Organen des weiblichen Körpers kurz berührt hat, meint er, die Gynäkologen mögen uns helfen, den Schleier von den Räthseln der wunderbaren . . . . . Weibesseele zu heben. Ob das wohl die Gynäkologen je im Stande sein werden? Hat nicht der Verfasser an vielen Stellen durch seine eigenen Beobachtungen klar gezeigt, dass auch der psychologisch gebildete Erzieher zu dieser Aufgabe berufen erscheint? Uns scheint es fast, als ob man in solchen Dingen denn doch dem Arzte zu viel einräume und dem Pädagogen gar nichts mehr zutraue.

Sehr interessant sind die Gehirnvergleiche bei den verschiedenen Geschlechtern. Die Unterschiede beziehen sich, wie Dr. Wendt ausführt, nicht so sehr auf den anatomischen Bau als auf das specifische Gewicht, soll wohl heissen Dichte, welche beim Mannsgehirn 1·044, beim Frauengehirn 1·048 beträgt, ferner auf das absolute Gewicht, das beim Weibe um 150 g geringer ist als beim Manne, und auf das relative Gewicht, welches inbezug auf das Gesammtkörpergewicht beim Weibe $^1/_{35}$, beim Manne nur $^1/_{36}$ ausmacht.

Wenn also die Anatomie keinerlei unterscheidende Anhaltspunkte liefere, so ergebe dagegen die Physiologie eine raschere Entwicklung und einen verhältnismässig früheren Wachsthumsabschluss, derselbe trete nämlich beim Weibe mit 25, beim Manne erst mit 40 Jahren ein. Ob eine verlängerte Bildungsdauer diesen Abschluss entsprechend verzögern könnte, wagen wir nicht zu entscheiden, da uns bisnun über die materiellen

Wachsthums- und Veränderungsphasen des Gehirnes in ihrer Beziehung zur geistigen Erziehung und Bildung nichts Genaues bekannt ist. Derartige Dinge sind eben Hypothesen.

Da ferner das weibliche Geschlecht kürzere Nervenbahnen besitzt, so mag dies der Grund der grösseren Raschheit des Vorstellungsverlaufes, überhaupt der grösseren sensorischen Empfindlichkeit und motorischen Raschheit beim anderen Geschlechte sein. Da ferner der Blutumlauf geringer, die Reinigung des Blutes in der Lunge unvollständiger und infolge dessen die Ernährung des Gehirnes mangelhafter und schwankender ist, als beim Manne, so mögen hierin die Druckschwankungen im Gehirne mit ihren Folgezuständen (Schwindel, Krämpfe, Zittern etc.) ihren Grund haben.

Sehr interessant sind die experimentellen Nachweise, dass die Reiz- und Zeitschwellen der Empfindungen für fast alle Orte des Körpers beim Weibe früher erreicht werden, die Folge davon soll die grössere Sinnescapacität und das raschere Tempo des Vorstellungsverlaufes sein.

Vergebens aber suchen wir in diesen sonst vortrefflichen Darlegungen die Mitwirkung des Willens, den der Herr Verfasser erst viel später einführt. Wenn die Erzeugung der Vorstellungen vom Willen mitbedingt ist, dann müsste ja beim Weibe auch in summa eine grössere Willensquantität als beim Manne vorausgesetzt werden, denn nach Dr. Wendt kann das Weib mehr und schärfere concrete Vorstellungen bilden als der Mann. Ohne Wille keine Vorstellung, Reiz und Wille in ihrem innigen Zusammenwirken erzeugen Vorstellungen, folglich ist der Wille die Grundkraft der menschlichen Seele, so die Beweisführung Wendts.

Wir können uns mit einer derartigen Auffassung nicht befreunden und geben Dr. Elsinghaus ganz recht, wenn er meint, es werde der Psychologie überhaupt nicht gelingen, alle Thätigkeiten der Seele auf ein Princip zurückzuführen.

Herbart construiert alle Seelenäusserungen von den Vorstellungen und ihrer Wechselwirkung aus, Dr. Ziegler u. a. sehen das Gefühl als Grundkraft des psychischen Lebens an, andere setzen den Willen als primum novens, indes Frohschammer der Phantasiethätigkeit die innere Arbeit der Seele zuschreibt. Wer hat nun recht?

Im Grunde genommen meinen alle Forscher dasselbe, denn auch Herbart muss schliesslich bei der Lehre vom Interesse und von der willkürlichen Aufmerksamkeit Gefühl und Willen zuhilfe rufen für den Apperceptionsprocess, um den Aufbau der geistigen Innenwelt zu erklären, und auch bei Wendt bliebe der mächtige Wille ein machtloser deus ex machina, solange ihm nicht Reize von aussen entgegenkommen und wenigstens den Process einleiten. So dreht sich denn das psychische Leben immer wieder um die fundamentalen Vorgänge der Action und Reaction, der Einwirkung und Gegenwirkung, wie in so vielen anderen Processen, wo Wesen mit Wesen in Berührung kommen.

Aber eine solche Gegenwirkung ist doch noch lange kein Wille in dem Sinne, wie dieser Begriff in der selbstbewusst handelnden Person zum Ausdrucke kommt, und es ist zum mindesten nicht empfehlenswert, einen Begriff, der seit Jahrhunderten dieselbe klare Fassung besitzt, auf die Erklärung eines dunklen Processes anzuwenden.

Es ist überhaupt auffallend, wie gern deductiv arbeitende Denker geneigt sind, Principien zu setzen, aus denen das ganze System einer Wissenschaft erklärt werden soll. Mit welcher Vorsicht derartige Versuche aufzunehmen sind, davon ist die theoretische Physik ein schlagender Beweis; trotz der concreten Fortschritte in allen Zweigen derselben hat man es doch noch nicht zu einer sicheren Theorie der Materie gebracht, mit welcher sich alle physikalischen Grunderscheinungen erklären liessen.

Wir wollen damit den Nutzen hypothetischer Annahmen keineswegs bezweifeln und unterschätzen, es muss aber zugegeben werden, dass wir die Hypothese von der wahren Erkenntnis scharf sondern müssen, thut dies in materiellen Dingen noth, um wie viel mehr auf dem Gebiete der psychischen Untersuchung.

Indem wir diese Abweichung vom eigentlichen Thema zu entschuldigen bitten, meinen wir, dass es schliesslich den Verehrerinnen des vorliegenden Werkes sehr wenig um den Grund des Vorstellungs- oder Willenlebens zu thun sein wird, Frauen dürften vielmehr im Gemüthe die Grundlagen ihres Seelenlebens zu sehen vermeinen — und wir lassen sie ganz ruhig bei dieser Ansicht.

Wie so mancher Satz in psychologischen Dingen einer Umkehrung nach Ursache und Wirkung hin fähig ist, so auch hier; Wendt meint, die Nervosität der Frauen sei ein Zeichen besonderer Willensschwäche, also deren Folge, wir meinen, die Willensschwäche sei häufig Folge der grossen Nervosität. Wer hat nun recht?

Sehr interessant ist ferner der Nachweis, dass das Zustandekommen von Wahrnehmungen und Vorstellungen oft misslingt, weil das Gesichts- oder Gehörfeld häufig mit störenden Reizen besetzt ist, eine Folgerung für die pädagogische Praxis wäre sehr nahegelegen, sowie überhaupt der praktische Standpunkt nach mancher Richtung hin in dem vorliegenden Werke mehr Berücksichtigung verdient hätte.

Ob das sogenannte selbtbewusste Ich gerade nur ein ausgezeichnetes Attribut der Gebildeten ist, ob ferner Frauen hauptsächlich aus Gründen der körperlichen Ichvorstellung zur Eitelkeit hingetrieben werden, bleibe dahingestellt, ja das letztere scheint etwas hart zu sein.

Auch der Wunsch des Verfassers bezüglich des experimentellen Nachweises der Auslösungsschnelligkeit zwischen den Sprachäusserungen und den zugehörigen motorischen Centren ist bereits zur That geworden, wie die neuesten Errungenschaften der experimentellen Psychologie beweisen. Sehr interessiert hat uns ferner die Mittheilung, dass auf acht stotternde Knaben nur ein stotterndes Mädchen kommt. Das leichte Erlernen der Sprache ist sicher nicht bloss auf Rechnung des Gedächtnisses, wenn man überhaupt diesen Ausdruck gebraucht, sondern ebenso sehr auf Rechnung des psychomechanischen Sprachorganismus beim weiblichen Wesen zu setzen, es scheint uns aber etwas gewagt, dem weiblichen Geschlechte eine höhere Begabung bezüglich des Studiums der classischen Sprachen einzuräumen, darüber könnten wir erst urtheilen, wenn Mädchengymnasien mit allgemeiner Frequenz creiert würden.

Aus den Untersuchungen Wendts ergibt sich, dass Mädchen bezüglich der Raschheit des Ablaufes und der Menge der Vorstellungen dem jungen Manne gegenüber erheblich im Vortheil sind, was die höheren Seelenthätigkeiten anbetrifft, ergeben sich jedoch erhebliche Mängel und Schwächen.

In seinen Darlegungen über die Einbildungskraft geisselt der Verfasser die Klatsch- und Übertreibungssucht der Frauen, ihre Neigung zu buntwechselnden, schwankenden Gebilden (siehe die durchschnittlichen Literaturproducte von weiblicher Hand), ihre Neigung zum Wunderbaren, Unwahrscheinlichen und Überschwenglichen. Er beklagt ferner den allzufrühen Abschluss des Bewusstseinsinhaltes, der trotz der Beweglichkeit und Reizmenge doch einen verhältnismässigen Mangel und frühe Erstarrung des Vorstellungslebens bedinge. Daher rühre auch die enge Begrenzung der Frauen bezüglich der Kunstübung, also der eigentlichen Phantasiebethätigung, welche sich theils auf den Mangel eingehender theoretischer Studien (Componieren, Architectur), theils auf die Unmöglichkeit, sprödes oder wuchtiges Material zu bewältigen (Sculptur), zurückführen lasse.

Positiv empfiehlt Wendt dem weiblichen Geschlechte anstatt des epidemisch gewordenen Clavierhackens das Violin-, Harfen- und Flötenspiel, sowie das Steinschneiden und Modellieren in Wachs.

Aber nicht bloss auf dem Felde der ästhetischen, auch auf dem der selbständigen intellectuellen Bethätigung seien der Frauenseele ziemlich enge Grenzen gesteckt, weil es ihnen Schwierigkeiten mache, den Gedankenablauf streng zu normieren, d. h. stetig in den Dienst des vernunftgemässen Denkens zu stellen. Daher werde auch häufig das Schöne mit dem Nützlichen oder Behaglichen verwechselt, überhaupt das Zufällige vom Nothwendigen nicht streng gesondert, insbesondere dann, wenn ersteres mit starken Gefühlsmomenten behaftet ist. Sogar der vielgerühmte „geniale Blick“ der Frauen beruhe auf derart ungenauen Apperceptionen, indem die Gründe der Urtheilsfällung ob ihrer flüchtigen Erfassung nicht selten vergessen werden.

Dass Frauen mit empirischem Material geistig rasch und sicher arbeiten, sei zugegeben, ob aber ihre Stärke im Inductionsschluss liege, muss nach allen übrigen Voraussetzungen bezweifelt werden, denn auch diese Schlussweise fordert ein scharfes Scheiden des Wesentlichen vom Unwesentlichen, wenn sie zu sicheren Ergebnissen führen soll, von Schlussansätzen inductiver Art wäre eher zu sprechen gewesen.

Bezüglich der Gefühle fällt uns die Definition auf, welche an Herbart erinnert, der dieselben auch als bewusste, in den Bewegungen der Vorstellungen begründete Zustände der Seele ansieht, mit Rücksicht auf die Wendtsche Theorie vom Willen hatten wir eine andere Fassung erwartet. Auch die vorliegende Eintheilung der formalen Gefühle könnte angefochten werden, denn es geht doch nicht an, die Anstrengung und Überraschung lediglich als Unlustgefühle zu bezeichnen.

Sehr gut ist die Darstellung über das Lebensgefühl, ob aber dieses ein Arcanum gegen Krankheiten und frühen Tod darstelle, ist zu bezweifeln, nach unserer Meinung conservieren ganz andere Dinge den Menschen.

Ziemlich hart wird auch die Seele der Frau bezüglich des Moralischen als Ergebnis der moralischen Ideen (der Willensstärke, des Rechtes, des Wohlwollens und der Vergeltung) hergenommen, um deren Ausprägung es nicht besonders bestellt sei, da hier weniger die Überzeugung, als die gefühlsmässige Nachahmung zum Worte kommen, was schon Goethe, nur mit anderen Worten ausgedrückt hat, indem er sagt: „Männer richten nach Gründen, des Weibes Urtheil ist seine Liebe.“

Das Selbstgefühl arte beim Weibe leicht in Eitelkeit aus, das Mitgefühl äussere sich öfter affectiv und rührselig als von Gründen des echten Wohlwollens getragen, an die Stelle der ruhigen, aber verzehrenden Leidenschaften treten die mannigfaltigen, rasch wechselnden Affecte, welche Wendt sehr schön entwickelt. Consequent ist es nur, dass Wendt dem weiblichen Geschlechte die vielgerühmte Sanftmuth fast ganz abspricht, vielmehr Heftigkeit geradezu als charakteristisches Merkmal der weiblichen Psyche setzt.

Wenn Wendt die Dreitheilung der Seelenthätigkeiten nach Denken, Fühlen und Wollen verwirft, so geschieht dies jedenfalls unter der Voraussetzung, dass sich diese Thätigkeiten nicht isoliert denken lassen, doch werden diese von allen modernen Psychologen nicht als selbständige Vermögen und Kräfte gefasst, sondern als Hilfsbegriffe, um die in innigster Wechselwirkung stehenden Seelenäusserungen zu classificieren und um bei jedem Vorgange dasjenige Moment zu kennzeichnen, welches vorwiegt, denn im Gegenfalle dürfte man auch nicht von Ideenassociation, vom Gemüth, vom Streben und so von allen anderen psychologischen Begriffen reden.

Bezüglich der Weltanschauung beklagt Wendt sowohl den so populären Eudämonismus,

als auch den hie und da auftretenden Pessimismus als sociale Verirrungen und schlägt eine vermittelnde, auf richtigen Wertschätzungen basierte Richtung ein, ob aber Wertschätzungen davon abhängen, in welchem Masse sich die Summe unserer Lebensfreude vermehrt, ist fraglich.

Bezüglich der Entstehung der Leidenschaften steht Wendt nach unserem Dafürhalten etwas zu stark auf pathologischer Basis, er hält dieselben direct abhängig von einer Entartung des Gehirnes. Übrigens ist gerade die vorliegende Entwicklung der weiblichen Leidenschaften, insbesondere der leidenschaftlichen Liebe eine der besten Partien des Werkes, ebenso geistreich ist die eingehende Analyse des Frauenlebens, eine Würdigung dieser Capitel würde zu weit führen. Ob aber Frauen im allgemeinen so oberflächliche, fast nur an Äusserlichkeiten haftende Wertschätzungen bezüglich ihrer Liebe bekunden, muss doch bezweifelt werden.

Wendt hält die durchschnittlich grosse Charakterschwäche des weiblichen Geschlechtes u. a. für ein Product der verkehrten Erziehung, insbesondere der mangelhaften Abhärtung und Arbeitsübung, für das Fehlen eines bestimmten Lebenszieles und richtiger Zeitausnützung und geht dann auf die sociale Stellung des weiblichen Geschlechtes über.

Jede menschliche Kraft müsse ausgenützt werden, auch die der Frau, das Weib habe ein Recht, sich einen bestimmten Beruf zu wählen, weder falsche Idealisierung, noch religiöse Vorurtheile, noch Eigennutz und Brotneid der Männer, noch historisch Hergebrachtes können an dieser Forderung etwas ändern, die unerbittliche Praxis allein müsse hier gehört werden. Es sei aber eine sorgfältige Erwägung bezüglich der Berufswahl mit Rücksicht auf die Eigenart der Frau um so nothwendiger, als die moderne Frauenbewegung mitunter in falsche Bahnen einzulenken droht. Übrigens gibt Dr. Wendt zu, dass die Charakterbildung für beide Geschlechter viel zu wünschen übrig lasse.

Mit diesen lückenhaften Andeutungen möge es sein Bewenden haben, es kann sich bei einer Buchbesprechung nicht um eine eingehende Analyse und sachliche Würdigung des Stoffes in seiner Gänze handeln, es genügte uns, darzuthun, dass das Werk trotz seines geringen Umfanges eine Fülle wertvollen und anregenden Materiales enthält.

Möge denn diese Würdigung der weiblichen Seele ihren Weg machen, möge das Werk in die Hand aller denkenden Mütter, aller heranwachsenden Mitglieder des weiblichen Geschlechtes gelegt werden, in die Hand derer, welche berufen sind, die Keime des Gemüthes einzupflanzen in die heranwachsende Generation, in die Hand derer, welche das Reich der Ideale an der Hand der Schönheit und Liebe, der rauhen, oft trostlosen Wirklichkeit zum Trotz mit unvergänglichen Blumen schmücken und durch hingebendes Wirken und freudige Entsagung Grosses vollbringen im Kleinen. Möge es beitragen, alte Vorurtheile und Fesseln zu brechen, Krankhaftes und Haltloses im socialen Leben zu beseitigen, damit das Wort Vives', welches Dr. Wendt zum Motto nahm, einmal ein Wahrwort von universellster Bedeutung werde: Es ist etwas Herrliches um die Seele einer Frau.

II.

Über die Errichtung eines k. k. österr. Museums für Erziehung und Unterricht in Wien.

Referat, erstattet am 9. Februar 1895 von RUDOLF AUFREITER.

Im Auftrage des Ausschusses der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“ habe ich die Ehre, über eine Zustimmungskundgebung zur geplanten Errichtung eines k. k. österr. Museums für Errichtung und Unterricht zu berichten.

Zur Begründung des Antrages werde ich mir erlauben, einiges über die Geschichte der Lehrmuseen und Schulausstellungen vorzuführen und den Plan, wie er dem Wiener Bezirksschulrathe vorgelegt wurde, zu skizzieren.

Der Ausschuss ist der Meinung, dass es der Aufgabe der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“ entspricht, eine Angelegenheit, welche von einschneidender Bedeutung für das Erziehungswesen zu werden verspricht, in Berathung zu ziehen und hiezu Stellung zu nehmen.

Es sind fast 80 Jahre her, dass der französische Generalschulinspector Jullien, welcher sich in Frankreich Verdienste um die Verbreitung Pestalozzischer Ideen erwarb, in einer von ihm verfassten Flugschrift: „Esquisse et vue préliminaire d'un ouvrage sur l'éducation comparée“, Paris 1817 (Skizze und vorläufige Ansicht betreffs eines Werkes über vergleichende Erziehung), den Vorschlag machte, in Paris ein Normalinstitut zu gründen, welches die Fortschritte im Erziehungswesen durch Beschaffung der nöthigen Hilfsmittel aus den verschiedenen Ländern zur Anschauung bringen sollte.

Die Anregungen des genannten Pädagogen blieben aber unberücksichtigt und geriethen bald in Vergessenheit.

Erst die Londoner Weltausstellung im Jahre 1851 brachte eine Lösung der angeregten Frage, und in der Gegenwart finden wir in allen Culturländern den Staat oder die Gemeinden bestrebt, solche Stätten zu gründen, welche ein übersichtliches Bild des Erziehungs- und Unterrichtswesens zu geben im Stande sind.

Gegenwärtig bestehen demnach 40 grössere Schulmuseen und Fachbibliotheken, davon 17 im deutschen Reiche und 4 in Österreich-Ungarn, und zwar: in Bozen, Graz, Innsbruck und Budapest. Die ständige Lehrmittelsammlung in Bozen und die permanente Lehrmittelausstellung in Graz sind Privatunternehmungen, die Innsbrucker ständige Lehrmittelausstellung ist eine Unternehmung des Landeslehrervereines, während das Landes-Lehrmittelmuseum in Budapest (gegründet 1877) eine Staatsanstalt ist. Staatsanstalten finden sich noch überdies in folgenden Städten: Brüssel, Dresden, München, Stuttgart, Paris, Petersburg, Madrid, Tokio (Japan), Toronto (Brit. Canada), Washington

(Vereinigte Staaten). Wohl das hervorragendste Institut dieser Art ist das „Musée pédagogique" (Pädagogisches Museum) in Paris, gegründet von der französischen Regierung im Jahre 1879.

Über Zweck, Einrichtung und Verwaltung erhalten wir Aufklärung durch den Museumsdirector A. Beurier in einer Publication über das von ihm geleitete Museum.

(A. Beurier: „Memoires et Documents scolaires, publiés par le musée pédagogique, 2. Serie fascicule No. 15.")

Den Inhalt des Museums bilden Bücher, Documente, Zeichnungen, Karten, Apparate, Einrichtungsstücke etc.

Der Zweck desselben besteht darin, eine Übersicht über den gegenwärtigen Zustand des Schulwesens innerhalb und ausserhalb Frankreichs zu geben, den Lehrern und der Öffentlichkeit Gelegenheit zu bieten, von der Entwicklung des Schulwesens Kenntnis zu erhalten, sie über die Entwicklungsgeschichte der Schule und die erreichten Fortschritte, sowie über die Versuche zur Hebung des Unterrichtswesens zu belehren. Die Anstalt ist nebenbei auch ein Mittelpunkt für die Abhaltung von Lehrcursen für Prüfungscandidaten, ferner von pädagogischen Conferenzen über alle Probleme der Volkserziehung.

In Verbindung mit dem Museum steht eine pädagogische Centralbibliothek, deren Benützung jedem französischen Volksschullehrer freisteht. Die Controle über den Ankauf der Bücher besorgt der Verwaltungsrath, welcher aus Inspectoren und Directoren zusammengesetzt ist.

Die Centralbibliothek umfasst 9 Abtheilungen. Die IV. Abtheilung (3000 Bände) hat den Zweck, an Prüfungscandidaten die nothwendigen Lernbehelfe leihweise abzugeben.

Auch eine Lehrmittelcentrale ist mit dem Museum vereinigt. Dieselbe hat den Zweck, Frankreichs Schulen mit naturwissenschaftlichen Lehrmitteln zu versehen.

Das Museum gibt auch eine Zeitung heraus, „Revue pédagogique", und dient insbesondere der Fortbildung der Lehrerschaft.

Die in München bestehende „Permanente Ausstellung des Kreismagazins von Ober-Bayern für Lehrmittel- und Schuleinrichtungsgegenstände hat den Zweck, der Verbreitung der besten Lehrmittel und Schuleinrichtungsgegenstände zu dienen, den Betheiligten deren Anschaffung zu erleichtern und die ausgestellten Lehrmittel und Einrichtungsgegenstände auf ihre praktische Verwendbarkeit zu prüfen.

Das Züricher „Pestalozzianum" (gegründet 1875) setzt sich zur Aufgabe, die Entwicklung des schweizerischen Schulwesens im allgemeinen, des Volksschulwesens insbesondere zu zeigen, Behörden, Lehrern und auch dem grossen Publicum die Kenntnis des gegenwärtigen Schulzustandes zu erleichtern und zum Vergleiche mit dem Auslande und zum Fortschritte anzuregen. .

In Österreich weist das Bestreben, Schulausstellungen zu veranstalten, zurück auf das Jahr 1862, in welchem Jahre die erste Ausstellung von Schul- und Unterrichtsgegenständen stattfand.

Im Jahre 1872 (30. Juli 1872, Gemeinderathsbeschluss) wurde auf Antrag des hochverdienten Wiener Gemeinderathes A. Riss die permanente Lehrmittelausstellung ins Leben gerufen. Sie sollte dem Zwecke dienen, den Industriellen Gelegenheit zu bieten, ihre Erzeugnisse auszustellen und die Lehrer mit denselben bekannt zu machen.

Im September 1872 wurde dieselbe in der Bürgerschule, VII. Bez., Lerchenfelder Strasse 61, eröffnet. Dem massenhaften Besuche gegenüber erwiesen sich die Räume der Ausstellung bald als zu klein, und im Jahre 1874 finden wir sie im VII. Bez., Westbahnstrasse 25, wo ihr zuerst 7, später 12 Räume zur Verfügung standen. Die Zahl

der Ausstellungsgegenstände erreichte die Ziffer 19000. Im Jahre 1887 musste sie infolge Benützung des letztgenannten Hauses durch die Schule für Photographie und Reproductionsverfahren den Platz räumen und übersiedelte in das 3. Stockwerk des alten Rathhauses, I. Bez., Wipplingerstrasse 8, wo sie in 7 kleinen, zweckwidrigen Räumen untergebracht wurde. Im März 1888 wurde sie eröffnet und nach wenig Jahren ihres Bestandes beschloss der Gemeinderath am 30. Jänner 1890 ihre Auflösung. Der Stadtrath gab am 29. October 1891 seine Zustimmung zur Schliessung derselben. Im März 1892 schlossen sich sodann die Thore einer Ausstellung, welche durch viele Jahre zahlreichen Lehrern und Schülern mannigfache Anregung geboten.

Auch die österreichische Regierung hat sich vor etwa 20 Jahren mit dem Gedanken befreundet, ein Schulmuseum als „permanente Unterrichtsausstellung" zu errichten. Dem hohen Reichsrathe wurde unter dem 3. Februar 1874 eine Nachtragsforderung von 10000 fl zur Bewilligung vorgelegt. Der Finanzausschuss und die Majorität des Abgeordnetenhauses lehnten jedoch diese Bewilligung ab, wohl hauptsächlich aus dem Grunde, weil kein detailliertes Project für die Errichtung einer solchen Anstalt vorlag

Aus dieser Zeit stammen zwei Schriften: „Industrie und Schule in Österreich" und „Ein österreichisches Schulmuseum". Beide haben Prof. Dr. Alois Egger zum Verfasser und sind im Hölder'schen Verlag in Wien erschienen. In diesen werden Nothwendigkeit und Zweck des Schulmuseums eingehend erörtert.

Im Wiener Bezirksschulrathe wurde nun am 21. November 1894 von Dr. Karl Stejskal und Genossen folgender Antrag eingebracht und genehmigt:

„In Erwägung, dass Wien als k. k. Reichshaupt- und Residenzstadt derzeit weder eine grosse öffentliche Lehrmittelsammlung, noch eine pädagogische Centralbibliothek besitzt, während fast alle andern Hauptstädte der europäischen Culturstaaten, sowie viele kleine Provinzstädte des In- und Auslandes derartige, den örtlichen Bedürfnissen entsprechende Sammlungen aufweisen; in weiterer Erwägung, dass die Errichtung eines Lehrmittelmuseums schon darum erstrebenswert ist, weil es nur so thunlich erscheint, einerseits Schüler, Lehramtszöglinge, Eltern und andere an Schul- und Erziehungsfragen Betheiligte mit den zweckentsprechendsten Schulgeräthen und Lehrmitteln vertraut zu machen, andrerseits Erfindern, Fabrikanten und Verlegern die sofortige Ausstellung ihrer neuesten Erzeugnisse zu ermöglichen; in fernerer Erwägung, dass von Seite der Wiener Lehrerschaft seit Jahren vergeblich die Vereinigung der gegenwärtig in Wien bestehenden kleinen Bezirkslehrerbibliotheken zu einer grossen Centralbibliothek angestrebt wird, die k. k. Universitäts- und k. k. Hofbibliothek aber für eine Reihe von pädagogischen Arbeiten nur ganz unzugängliche Behelfe bieten; in endlicher Erwägung, dass durch die Errichtung eines grossen, mit einer pädagogischen Bibliothek verbundenen Schulmuseums die Anregung zu neuen Ideen und neuen Arbeiten geboten wäre und so die Fortentwicklung des österreichischen Erziehungs- und Unterrichtswesens ganz besonders und nachhaltig gefördert werden könnte: erlauben sich die Unterzeichneten dringlich zu beantragen, der löbliche Bezirksschulrath richte an den hochlöblichen k. k. niederösterr. Landesschulrath die Bitte, derselbe wolle beim hohen k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht die Errichtung eines k. k. österreichischen Museums für Erziehung und Unterricht in Wien befürworten und alle ihm geeignet scheinenden Schritte veranlassen, damit das gedachte Schulmuseum im Jahre des fünfzigjährigen Regierungsjubiläums Sr. Majestät unseres Kaisers seiner Bestimmung übergeben werden kann."

Diesem Antrage ist eine eingehende Begründung und ein bis ins Detail ausgearbeitetes Project beigegeben.

Über den Zweck des Schulmuseums sei in Kürze Folgendes angeführt: Das österreichische Schulmuseum habe das ganze weite Gebiet der Erziehung und des Unterrichtes zu umfassen und sei mit einer grossen pädagogischen Bibliothek zu verbinden.

Es hätte zwei grossen Aufgaben gerecht zu werden: einer idealen und einer praktischen. Seine ideale Aufgabe wäre es, ein möglichst klares und anschauliches Bild des österreichischen Erziehungs- und Unterrichtswesens in den einzelnen Königreichen und Ländern Cisleithaniens von den ältesten Zeiten bis heute zu bieten und die besten Schuleinrichtungen des Auslandes in Musterformen vorzuführen.

Seine praktische Aufgabe bestände darin, die an Schul- und Erziehungsfragen Betheiligten mit den zweckentsprechenden Schulgeräthen, Lehrmitteln und allen wichtigen pädagogischen Schriften bekannt und vertraut zu machen; ferner Erfindern, Fabrikanten und Verlegern die Ausstellung ihrer Erzeugnisse zu ermöglichen und die Fortentwicklung des vaterländischen Unterrichts- und Erziehungswesens dadurch und durch Anregung zu neuen Ideen und neuen Arbeiten zu fördern.

Das Museum ist in folgender Weise geplant:

1. Eine Abtheilung für Schulhausbau. (Kindergärten, Volks- und Mittelschulen, Lehrerbildungsanstalten und Hochschulen.)

2. Eine Abtheilung für Schulgesundheitspflege.

3. Eine Abtheilung für Krippe und Kindergarten.

4. Eine Abtheilung für ein vollständig eingerichtetes Musterschulzimmer.

5. Eine Abtheilung für Schuleinrichtung.

6. Eine Abtheilung für eine ständige Lehrmittelausstellung.

7. Eine Abtheilung für erziehliche Knabenhandarbeit.

8. Eine Abtheilung für Turnen und Jugendspiel.

9., 10., 11. Je eine Abtheilung für den Blinden-, Taubstummen- und Schwachsinnigen-Unterricht.

Mit dem Museum wäre eine pädagogische Bibliothek zu verbinden. Die Errichtung einer solchen Bibliothek käme einem in Lehrerkreisen und auch innerhalb der „Pädagogischen Gesellschaft" oft und dringend ausgesprochenen Wunsche entgegen.

Sie könnte ähnlich wie die Bibliothéque centrale in Paris in eine ständige und eine fliegende Bibliothek geschieden werden.

Die ständige Bibliothek hätte ausser einem Archiv für Schulgesetzgebung und einem Archiv für Schulgeschichte und Schulstatistik zu enthalten: Encyklopädien der Pädagogik, pädagogische Zeitschriften, bibliographische Werke, grund- und hilfswissenschaftliche Werke der Pädagogik (Philosophie, Psychologie, Logik, Ethik u. s. w.), Schriften zur Geschichte der Pädagogik, Biographien, Schriften über Bildung, Erziehung und Unterricht, methodische Werke, Hilfsmittel für den Unterricht in den verschiedenen Wissenszweigen, Schulausgaben deutscher und fremdsprachlicher Classiker, Schulbücher, Jugendschriften u. s. w.

Die fliegende Bibliothek sollte Werke enthalten, welche den Candidaten die zur Vorbereitung auf Lehramtsprüfungen nöthigen Bücher leihweise zur Verfügung gestellt werden können. In einem Lesesaale der Bibliothek wären sämmtliche österreichischen und die namhaftesten ausländischen Zeitschriften pädagogischen Inhaltes aufzulegen.

Bezüglich der Einrichtung und Verwaltung der Bibliothek sollte der Lehrerschaft der Wiener Volks- und Bürgerschulen der ihr im §. 44 des Reichs-Volksschulgesetzes zugesprochene Einfluss vorbehalten bleiben, wie auch der Wirkungskreis des Bezirks-

schulrathes auf Grund des niederösterr. Schulaufsichtsgesetzes vom 12. October 1870, §. 22, L. G. Bl. Nr. 51, keine Einbusse erleiden darf. Gerade auf diese Bestimmung legt die Lehrerschaft besonderen Wert, da sie einerseits dem Reichs-Volksschulgesetze entspricht, andrerseits aber ein hervorragendes Recht enthält.

Es wäre nicht vortheilhaft, wenn die Wiener Centrallehrerbibliothek mit der zu gründenden Museumsbibliothek so vereinigt würde, dass der Einfluss der Lehrerschaft dann nur ein beschränkter sein könnte, nachdem diese grosse Bibliothek weitergehenden Ansprüchen zu genügen hätte. Aus diesem Grunde glaubt der Ausschuss der Wiener pädagogischen Gesellschaft Ihnen eine Resolution vorschlagen zu sollen, welche ganz besonders hervorhebt, dass es ein dringender Wunsch der Lehrerschaft ist, wenn die Wiener Centrallehrerbibliothek einen selbständigen Theil der Museumsbibliothek bilde und, wenn sie auf die Einrichtung und Verwaltung dieses Theiles der Bibliothek den ihr im Reichs-Volksschulgesetze zugesicherten Einfluss behalte. Dies wäre im Wesentlichen der Plan für die Errichtung eines k. k. Schulmuseums.

Auch über die Beschaffung der nöthigen Geldmittel zur Errichtung und Erhaltung eines derartigen gross angelegten österreichischen Schulmuseums finden wir in der dem Antrage angeschlossenen Begründung ein bis ins kleinste Detail sachkundig ausgearbeitetes Project. Von den vier bedeutendsten staatlichen Schulmuseen Europas verursachen das Petersburger „Pädagogische Museum für Militärschulen“ einen jährlichen Aufwand von 44—54000 fl.; das South Kensington Museum zu London jährlich 18000 fl. ausschliesslich der Besoldung für Beamte und Diener; das Pariser Museum verbraucht einen jährlichen Staatsbeitrag von 20000 fl., das Brüsseler Museum einen solchen von rund 27000 fl.

Das „k. k. österreichische Museum für Kunst und Industrie“ in Wien erhält eine staatliche Dotation von 82600 fl. (im Jahre 1893) und das „k. k. technologische Gewerbemuseum“ in Wien erhält seit Jahren eine Staatssubvention im Betrage von 40000 fl.

Das für das Wiener Schulmuseum zusammengestellte Erfordernis beträgt nach dem Voranschlage des Antragstellers 15000 fl. für die erste Einrichtung und 30000 fl. als jährlichen Bedarf.

Sehr sympathisch muss es die Lehrerschaft berühren, dass der Begründung des Antrages zufolge die Mitwirkung des Lehrerhausvereines in Wien geplant ist.

Ich lasse hier die Worte des Berichtes folgen: „Es ist nun ein glücklicher Zufall, dass in Wien ein lebenskräftiger Verein besteht, der laut §. 1 seiner Satzungen die Gründung eines „Lehrerhauses“ bezweckt, das u. a. auch alle nöthigen Räume zur Aufnahme einer pädagogischen Centralbibliothek und einer ständigen Lehrmittelsammlung in sich schliessen soll.

Der „Lehrerhausverein“, 1886 gegründet, gehört gegenwärtig zu den bedeutendsten Lehrerverbindungen Österreichs. Er zählt derzeit über 4000 Mitglieder und verfügt über ein Barvermögen von über 70000 fl. Diese Summe dürfte, falls der Vermögenszuwachs in demselben Verhältnisse steigt, wie es in den letzten Jahren der Fall war, sich im Jahre 1895 auf etwa 90000 fl., im Jahre 1896 auf über 120000 fl. belaufen.

Gegen den früher genannten Mietpreis (8000 fl. jährlich) und die Verpflichtung einer etwa 15—20 jährigen Miete würde sich der „Lehrerhausverein“ gewiss mit Freuden bereit erklären, dem hohen Ministerium für Cultus und Unterricht als Gründer und Erhalter des Museums vollkommen zweckentsprechende, von den übrigen Räumlichkeiten des Hauses streng gesonderte Räume in der gewünschten Grösse und Anzahl im 1. und

2. Stockwerke seines in der nächsten Nähe der Ringstrasse zu erbauenden monumentalen Lehrerhauses zu überlassen.

Die Vortheile, die den beiden Interessenten, dem „Lehrerhausverein" wie dem hohen Ministerium, aus der bezeichneten geschäftlichen Verbindung erwüchsen, wären von nicht zu unterschätzender Bedeutung: der „Lehrerhausverein" wüsste in seinem Hause durch eine Reihe von Jahren ein Schulmuseum und eine pädagogische Bibliothek untergebracht, hätte die sehr bedeutenden Kosten für die erste Einrichtung und weitere Ausgestaltung des Museums und der Bibliothek nicht zu verausgaben und könnte seine Hauptthätigkeit andern Gebieten, namentlich dem wichtigen Gebiete der wirtschaftlichen Selbsthilfe, widmen; das hohe Ministerium dagegen sähe sich wieder nicht bemüssigt, mit verschiedenen Wiener Baumeistern oder mit der Gemeinde Wien wegen Beschaffung eines zweckdienlichen Gebäudes in vielleicht langwierige Unterhandlungen zu treten und könnte durch Einmietung des Museums in das zu erbauende Lehrerhaus die sonst immerhin sehr hohen Adaptierungskosten, die gewiss nicht weniger als auf 2000 fl. veranschlagt werden müssen, ersparen und einem anderen Zwecke zuwenden."

In der „Österreichen Schulzeitung" (Nr. 49) finden wir hiezu die Bemerkung des Schriftleiters, der Lehrerhausverein habe sich bereit erklärt, dem Museum in seinem Hause eine Heimstätte zu gewähren.

Die vaterländische Lehrerschaft hat in fast allen pädagogischen Zeitschriften Stellung genommen zur Errichtung des Schulmuseums und mit Begeisterung derselben zugestimmt. Der Znaimer „Pädagogische Literaturbericht" enthält aus der Feder von Dr. Kraus eine ausführliche Darlegung über Schulmuseen. Die pädagogische didaktische Zeitschrift „Die Bürgerschule" nennt den Plan „ein Werk im Geiste und Sinne Pestalozzi's" und der Schriftleiter der „Österreichischen Schulzeitung" weist auf das Verdienst des Antragstellers hin, indem er schreibt: „Im Geiste ist das grosse Werk fertig und es muss anerkannt werden, dass damit eine dankens- und rühmenswerte Leistung vollbracht wurde." Und weiter: „So kann denn in kurzer Zeit ein Werk zur Vollendung reifen, welches laut Zeugnis geben wird dafür, dass Österreich, das mächtige Reich an der Donau, diese alte Culturstätte im Herzen Europas, auf der Höhe seiner Aufgabe steht, dass Wien, diese Schulstadt im vollsten Sinne des Wortes, keine Opfer scheut, wenn es sich darum handelt, Denkmäler gewaltigen Culturfortschritts zu schaffen. Ein solches Denkmal wird das Museum für Erziehung und Unterricht sein, und deswegen zweifeln wir nicht, dass es erstehen wird zur Ehre und zum Ruhme Österreichs, zum Heile seines Volkes."

Diesen begeisterten Worten glaubt der Referent noch hinzufügen zu dürfen, dass die Gründung des genannten Institutes eine mächtige Förderung des Schulwesens bedeutet und dass dieselbe ein würdiges Denkmal bildet, die grosse geschichtliche Bedeutung des 50jährigen Regierungsjubiläums Sr. Majestät des Kaisers zu feiern.

Besonders hervorzuheben wäre noch, dass ein wesentlicher Unterschied gegenüber den meisten bestehenden Schulmuseen darin liegt, dass das österreichische Museum sich nicht auf die Vorführung von Lehrmitteln für den Volksschulunterricht beschränken, sondern das ganze weite Gebiet der Erziehung und des Unterrichtes umfassen soll. Nach dem Plane des Antragstellers Herrn Dr. Karl Stejskal könnten auch durch zeitweilig zu veranstaltende Ausstellungen die Arbeiten unserer über alle Theile Cisleithaniens verstreuten gewerblichen Fachschulen dem öffentlichen Urtheile übergeben werden, wodurch Schulen, die heute dem grossen Publicum wenig bekannt sind, sich rasch einen grossen Kundenkreis erwerben würden. Weihnachtsausstellungen könnten dem

Publicum die Kenntnis pädagogisch wertvoller Kinderbeschäftigungsmittel und passender Jugendschriften vermitteln.

„Wie bekannt besteht seit kurzem in Wien ein Verein, der, als österreichische Gruppe der Berliner „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" begründet, es sich zur Aufgabe macht, die in Archiven und Bibliotheken zerstreuten Urkunden, soweit sie auf deutsch-österreichische Erziehungs- und Schulgeschichte Bezug nehmen, zu sammeln und wissenschaftlich verarbeitet der Öffentlichkeit zu übergeben. Dieser Verein würde in dem ins Leben zu rufenden Archive für Schulgeschichte seinen natürlichen Sammel- und Brennpunkt erblicken können, und umgekehrt würden alle Bestrebungen der genannten Gruppe dem Archive unmittelbar zugute kommen."*)

Das Museum hätte aber auch die schöne Aufgabe zu übernehmen, das Publicum durch Veranstaltung von Cursen, die von zahlreichen Demonstrationen und Experimenten begleitet sein müssten, für den Besuch der beiden Hofmuseen vorzubereiten, die Liebe zur Natur und ihren Werken zu wecken und den Sinn für das Schöne, der jedem Menschen angeboren ist, zu pflegen. Aber auch Curse für die wissenschaftliche Fortbildung der Lehrer und Lehramtscandidaten, namentlich zur Erweiterung ihres praktischen Wissens könnten eröffnet werden. In diesen sollte Gelegenheit gegeben werden, in der Handhabung verschiedener Apparate und Schulgeräthschaften sich das nothwendige Geschick zu erwerben, mikroskopische Untersuchungen und chemische Analysen anzustellen u. dgl. m.

Die Lehrerschaft muss deshalb mit wahrer Befriedigung auf diese Wertschätzung pädagogischer Arbeit blicken, weil sie von einer solchen Schöpfung, deren Inslebentreten sie seit Jahren sehnlichst wünscht, eine weitgehende Förderung ihrer geistigen Interessen erwartet und weil das Ansehen der Schule und damit die sociale Bedeutung des Lehrstandes eine Hebung erfahren, ein Gewinn, der gerade in der bedrängten Gegenwart nicht hoch genug geschätzt werden kann.

Der Ausschuss der Wiener pädagogischen Gesellschaft empfiehlt daher folgende Resolution zur Annahme:

Die „Wiener pädagogische Gesellschaft" begrüsst mit freudiger Zustimmung den vom löblichen Bezirksschulrathe der Stadt Wien in seiner Sitzung vom 21. November 1894 angenommenen Antrag auf Errichtung eines k. k. Museums für Erziehung und Unterricht in Wien.

Gleichzeitig spricht die „Wiener pädagogische Gesellschaft" die bestimmte Erwartung aus, dass die „Lehrerbibliothek des Schulbezirkes Wien" unbeschadet der beabsichtigten Einfügung derselben in den Rahmen des geplanten k. k. Museums ihre volle Selbständigkeit behalte und im Sinne des §. 44 des Reichs-Volksschulgesetzes (14. Mai 1869) die Verwaltung, also auch Einrichtung derselben der Wiener Lehrerschaft gewahrt bleibe, welch letztere in der angezogenen reichsgesetzlichen Bestimmung die Normierung eines ungemein wichtigen, zugleich eine ausserordentlich ehrenvolle Pflicht für sie in sich schliessenden Rechtes erkennt.

*) Siehe: Wiener Zeitung, Nr. 10, 12. Jänner 1895, Ein österreichisches Schulmuseum von Dr. K. Stejskal.

III.

Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer,

von H. SCHERER.

I. Band: Die wissenschaftliche Volksschulpädagogik. II. Band: Die praktische Volksschulpädagogik.

Leipzig, Verlag von Friedrich Brandstetter 1892.

Referat, gehalten am 3. November 1894 von FERDINAND FRARK.

Wenn wir es heute unternehmen, ein Werk zu besprechen, welches den obigen Titel führt, so werden wir unwillkürlich gedrängt, an das gleichnamige Werk unseres Altmeisters Diesterweg zu denken. Der vorliegende Wegweiser ist ein auf der Höhe der Zeit stehendes, mit Wärme und Überzeugung geschriebenes Werk, es verwertet gewissenhaft alle Fortschritte der neueren Pädagogik und deren Hilfswissenschaften, stellt sich also in systematischer Beziehung einheitlicher und geschlossener dar, als Diesterweg's Wegweiser, dessen Abfassung allerdings in eine Zeit fiel, wo die Hilfswissenschaften der Pädagogik noch ziemlich unentwickelt waren. Da aber in Diesterweg's Wegweiser jedes Fach einem Specialisten übergeben war, musste die Bearbeitung der speciellen Methodik eine durchgreifende sein und bei aller Übereinstimmung mit den Grundanschauungen des Herausgebers doch die specifische Eigenart des jeweiligen Referenten aufweisen.

Scherer's Wegweiser ist die Arbeit eines einzigen, theoretisch wohl vorbereiteten und auch praktisch versierten Schulmannes, es ist aus einem Gusse und schliesst sich in seinem speciellen Theile eng an die localen Verhältnisse, unter denen der Autor wirkt, an, welcher Umstand allerdings vom kritischen Standpunkte anfechtbar sein könnte.

Das vorliegende Werk soll nach der Meinung des Verfassers einem doppelten Zwecke genügen. Es soll einmal dem jüngeren Lehrer ein gewissenhafter, verlässlicher Berather sein, der ihm den rechten Weg zu seiner Fortbildung und die geeigneten Mittel dazu aufweist.

Es soll aber anderseits dem älteren Lehrer, welcher nicht in der Lage ist, allen Fortschritten der wissenschaftlichen Pädagogik an der Hand umfangreicher Werke zu folgen, einen Überblick über die pädagogischen Tagesströmungen liefern.

Dies zur vorläufigen Orientierung, bevor in den Inhalt der beiden Bände genauer eingegangen wird.

Der erste Band (an 400 Seiten) bringt den Stoff in 4 Abtheilungen und einem Anhange.

Die 1. Abtheilung bietet eine knappe Übersicht über die Entwicklung der Pädagogik von den Griechen bis auf Diesterweg. Hier sucht der Verfasser den allgemeinen Standpunkt zu kennzeichnen, welchen er einnimmt. Er sagt: Das Bildungswesen eines Volkes müsse sich auf das Fundament allgemeiner Menschenbildung aufbauen, aber in nationaler Form ausbauen und fortbilden. Die Bildungsfrage sei eine Culturfrage und hänge mit der herrschenden Weltanschauung zusammen, diese sei aber die deutsch-christliche. Der Verfasser steht also auf dem deutsch-nationalen und christlich-socialen Standpunkte. Es liegt uns fern, bei der heutigen Besprechung darzuthun, ob und inwiefern sich der Standpunkt des Verfassers mit den Ideen einer objectiven allgemeinen Pädagogik deckt und ob derselbe mit den verschiedenen staatlichen und politischen Ansichten der Culturvölker, also mit dem allgemein menschlichen Standpunkte überhaupt vereinbar ist. Dazu würde ein langer Vortrag kaum ausreichen. In dieser Beziehung betrachtet, lässt sich Scherer's Wegweiser als ein Werk betrachten, dem gewisse Tagesströmungen die Grundlage boten. Wir zweifeln aber nicht, dass auch diejenigen Leser, welche anderer Meinung sind, deshalb nicht den Stab über diese Grundanschauung brechen und das Werk als solches abweisen werden.

So sehr es ferner Anerkennung verdient, dass der Verfasser in seinen historischen Darlegungen die Ergebnisse der philosophischen Strömungen und der schönen Literatur mit heranzieht, muss doch bedacht werden, dass jüngere Lehrer für die Lectüre einer derart gedrängten, an Gedanken überreichen Darstellung kaum genügend vorbereitet sind, viele schöne Sätze daraus dürften daher bei manchem Leser nichts als unverstandene Worte bleiben, es ist keineswegs eine leichte Lectüre, welche hier geboten wird.

Im 2. Abschnitte gibt der Verfasser auf historischer Grundlage eine umfassende Würdigung des Zeitalters Diesterweg's, wobei auch die Zeitgenossen des Altmeisters berücksichtigt werden. Dann folgt auf Grund der Werke Diesterweg's insbesondere seines Wegweisers eine gute Charakteristik der allgemeinen Pädagogik desselben und daran schliessen sich in einem referierenden Theile Darlegungen über die specielle Methodik aller Lehrfächer nach dem Stande von 1850. Die Darstellung ist warm und doch sachlich, mit einem Worte ein trefflicher Beitrag zur Würdigung Diesterweg's. Es dürfte auffallen, dass im ganzen ersten Theile überhaupt Diesterweg im Mittelpunkte des Interesses steht. Diese Thatsache findet ihre Erklärung in der Genesis des vorliegenden Buches. Scherer gab nämlich im Jubiläumsjahre des genannten Altmeisters (1890) ein kleineres Werk unter dem Titel heraus „Diesterweg's Pädagogik in systematischer Anordnung und zur Einführung in das Studium der wissenschaftlichen Pädagogik," welches den Zweck verfolgen sollte, die Lehrer von dem Herbart-Ziller-Cultus abzulenken und wieder auf die Pädagogik im Geiste Pestalozzi's hinzuführen. Aus dieser Gelegenheitsschrift ist nun der vorliegende Wegweiser hervorgewachsen und damit die Stellung Diesterweg's in diesem, sowie die stete vergleichsweise Behandlung der Ansichten Herbart-Ziller's und Diesterweg's erklärt.

Im 3. Abschnitte wird der Ausbau der deutschen Pädagogik nach Diesterweg ziemlich eingehend auf 200 Seiten dargelegt, dieser Abschnitt bietet für sich allein ein vollkommen abgeschlossenes Ganze und könnte als Lehrbuch der Pädagogik im Umriss ein Werk für sich darstellen Der Stoff ist des eingehendsten Studiums wert und zwar auch für Lehrer, welche in der pädagogischen Literatur bewandert sind. Der Verfasser

hat die neuesten Fortschritte in gewissenhafter Weise verwertet. Er nimmt u. a. auch Stellung zu den Bestrebungen der physiologischen Psychologie. Er erkennt an, dass dieselbe den einheitlichen, entwicklungsgeschichtlichen Zusammenhang der Seelenerscheinungen dargelegt und eine genetische Ableitung der höheren Functionen aus den niederen ermöglicht habe, weist aber schroff jeden Eingriff der Naturwissenschaften in das Gebiet des eigentlichen Geisteslebens ab und hält an der sinnlichen und geistigen Seite des menschlichen Organismus fest, obwohl er einen innigen Zusammenhang zwischen beiden nicht verkennt.

Er würdigt insbesondere die Bestrebungen Wundt's, der die Erscheinungen des Seelenlebens in Zusammenhang mit physiologischen Thatsachen und Gesetzen zu bringen sucht, die innigste Wechselwirkung zwischen physischem und psychischem Leben anerkennt, aber doch an der Selbständigkeit des Geisteslebens festhält. Mit Recht hält Scherer den Materialismus und Dogmatismus für Feinde alles Fortschrittes und fordert, dass Naturwissenschaft und Religion sich ergänzen, dass Wissen und Glauben in innigster Verbindung die Grundsäulen der Sittlichkeit bilden sollen. Hier nähert sich Scherer den Ansichten Kant's, gehört also, weil er die Errungenschaften der Naturwissenschaften mit den Ansichten Kant's in Einklang zu bringen sucht, zu den Neukantianern, ohne sich in extreme Speculationen einzulassen, ja später warnt er vor jeder Verknöcherung der wissenschaftlichen Pädagogik, vor jeder Beengung und Verdunkelung derselben durch bestimmte philosophische Systeme und nähert sich mit dieser Auffassung Dr. Dittes, den er als wissenschaftlichen Vertreter der Pädagogik Diesterweg's liebevoll würdigt, sowie er auch das „Pädagogium" an unzähligen Stellen als Beleg für seine Ansichten anführt.

Wertvoll sind die Ausführungen Scherer's über die Psychologie, wobei er auf die genetische Entwicklung der Seelenerscheinungen vom frühesten Kindesalter an Rücksicht nimmt, Wundt und Preyer lieferten hiezu vor allem das Material. Die ethischen Ansichten sind bei aller Reife doch klar gegeben, halten sich von der Schablonisierung gewisser Schulen fern und nehmen auf die culturelle Seite Rücksicht. Bezüglich der didaktischen Formengebung vermeidet Scherer glücklich die starre Schablone der Zillerianer nach den 5 formalen Stufen, wovon auch die trefflichen Lehrproben im II. Theile des Werkes Zeugnis geben, er nähert sich theilweise jener Rectification, welche Dörpfeld und Wiget befürwortet haben und welche in drei methodischen Stufen zum Ausdrucke kommt. Das Einzelne wird im Unterrichte mit voller Klarheit erfasst und festgestellt: Klarheit der Auffasung. Dann werden die Fäden aufgesucht, durch welche das Einzelne mit bereits erworbenen Vorstellungen zusammenhängt, um das Neue dem gesammten Gedankenkreis einzugliedern, Vergleiche und Folgerungen angestellt und allgemeine Sätze abgeleitet, mit einem Worte, auf die anschauliche Vermittlung hat die denkende Verarbeitung (das geistige Durchschauen wie Dr. Pick sagt) zu folgen: Vertiefung. Das Erkannte wird endlich durch Anwendung in die Wirklichkeit umgesetzt: Anwendung. Im speciellen Theile verbreitet sich der Verfasser über Schulorganisation und Schulverwaltung, ferner über Lehrerbildung, bespricht übersichtlich die Schulgesundheitspflege und Schulzucht, gibt in der allgemeinen Didaktik eine gute Zusammenstellung bewährter Unterrichtsgrundsätze und weist hiebei nach, wie sich Herbart's und Diesterweg's Auffassungen gegenseitig ergänzen. Diese ruhigen, sachlichen Ausführungen könnten viel dazu beitragen, eine Verständigung zwischen den Anhängern Diesterweg's und Herbart-Ziller's herbeizuführen. In den Capiteln über die specielle Methodik sämmtlicher Unterrichtsgegenstände präcisiert er scharf den jeweiligen Standpunkt der Lehr-

fächer in der neuesten Zeit mit Verwertung aller brauchbaren Ansichten und gibt dem Lehrer willkommene Gelegenheit, sich rasch und sicher über methodische Fragen zu orientieren.

Im 4. Abschnitte, welcher eine vergleichende Charakteristik der Diesterweg'schen und Herbart-Ziller'schen Pädagogik bietet, liefert er in der Form einer knappen Zusammenfassung den Nachweis, dass Diesterweg's Pädagogik allerdings des genauen systematischen Aufbaues entbehre, dass aber seine Ansichten, welche aus Kant und Beneke geschöpft seien, den Principien der Entwicklung und Selbstthätigkeit in pädagogischen Dingen besser gerecht werden, als die Psychologie Herbart's mit ihrem Mechanismus des Vorstellungslebens. Er weist ferner nach, dass sich die Ergebnisse der neueren Psychologie ohne Zwang für den Ausbau der Diesterweg'schen Pädagogik sehr gut verwerten lassen.

Im Anhange zum I. Theile gibt Scherer eine gediegene Zusammenstellung pädagogischer, methodischer, wissenschaftlicher und allgemein bildender Werke, welche wir als Musterkatalog für eine gute Bezirkslehrerbibliothek gelten lassen können, und welche in dieser Hinsicht als Rathgeber bei der Zusammenstellung von Privat-, Local- und Bezirkslehrerbibliotheken dienen kann. Die Jahrbücher der Wiener pädagogischen Gesellschaft werden ebenfalls angeführt, auch thut der Verfasser ihrer in den Fussnoten öfter als Quellen Erwähnung, so S. 41 (Janotta über Felbiger, über die Aufmerksamkeit v. A. Winkler etc.). Die Werke sind der Schwierigkeit und dem Zwecke nach in 3 Classen gesondert. Aufgefallen ist uns, dass die pädagogischen Classiker durchwegs in die 3. Reihe gestellt erscheinen, was doch nicht ganz zutreffend ist. Auch ist uns unerfindlich, warum der Verfasser so wenigen guten Werken österreichischer Pädagogen ein bescheidenes Plätzchen in seinem Anhange gegönnt hat. Von österreichischen Autoren weist dieser Anhang nur Werke von Lindner, Niedergesäss, Netoliczka, Hochstetter und Seibert auf.

Der 2. Band (540 Seiten), die praktische Volksschulpädagogik umfassend, lehnt sich eng an deutsche, speciell an die Wormser Verhältnisse an und könnte aus diesem Grunde beanständet werden, doch ist nicht zu leugnen, dass gerade der locale Charakter dieser Darstellungen einen eigenen Reiz gewährt und zu Vergleichen und Anwendungen anregt.

So werden im Abschnitte über Schulgesundheitspflege bestimmte Weisungen über die Einrichtung und Bestandhaltung der Schullocalitäten gegeben, und es wird insbesondere die Schulbankfrage in anschaulicher Weise mit Zugrundelegung guter Illustrationen besprochen. Im Capitel über Schulzucht wird nebst zahlreichen Formularen der Entwurf zu einer Schulordnung für Lehrer (!) und Schüler abgedruckt. Einige Sätze daraus sind uns aufgefallen: Durch Wink, Anklopfen oder Commando ist vor Beginn des Unterrichtes Ordnung in der Classe herzustellen. — Schüler holen Wasser und wählen selbst die Helfer aus ihrer Mitte. — Kindern, welche in ihren Leistungen zurückbleiben, ist nach Schluss der Stunden ein Nachhilfsunterricht zu ertheilen. — Beim Melden zu einer Antwort hat der Schüler bloss den Zeigefinger (nicht den Arm) zu heben, und was dergleichen Dinge mehr sind. Wir wissen natürlich nicht, ob diese Vorschriften in des Verfassers Landen bindend sind oder nicht, können daher das Vorhandensein einer kleinlichen Reglementierung oder deren Gegentheil nicht constatieren. Uns machte es den Eindruck, als ob die Vorschriften sowie die nachfolgenden Belehrungen über den praktischen Schuldienst mehr ein Gängelband für solche Lehrer sein sollen, welche erst in den praktischen Schuldienst eintreten.

Anschliessend veröffentlich der Verfasser eine lange Reihe von speciellen Lehrgängen für alle Unterrichtsfächer und Altersstufen der Volks- Bürger- und Fortbildungsschulen, welche mit wahrem Bienenfleisse zusammengetragen und nach Wochenpensen abgetheilt sind. Ob dieselben von allen Lehrern sclavisch nachgeahmt und eingehalten werden, darüber verlautet nichts.

Jüngere Lehrer werden diese Tabellen für die Anlegung ihrer eigenen Lehrgänge jedenfalls mit Nutzen ansehen, wenn sie geistig soweit reif sind, das todte Stoffgerippe zu beleben und den jeweiligen örtlichen Verhältnissen und dem Schülermaterial anzupassen. Im Allgemeinen tragen dieselben deutliche Kennzeichen der neueren Bestrebungen. So ist der naturgeschichtliche Stoff bereits nach Lebensgemeinschaften gegliedert, der Geschichtsstoff lehnt sich wo immer thunlich an die Geographie an. In der Geschichte sind gewisse sachliche Krystallisationspunkte glücklich ausgewählt. Der Stoff für Sprachlehre und Rechtschreiben wird grösstentheils den Aufsatzübungen entnommen, auch die Schönschreibstunden treten in den Dienst des Aufsatzunterrichtes. Etwas zu stark wird das Buchstabieren und Dictieren einzelner Wörter betont, dafür ist der Stoff aus der Sprachlehre sehr reduciert, was Anerkennung verdient. Sehr zu loben ist ferner die Aufnahme der Elemente der Volkswirtschaftslehre und Gewerbegesetzgebung in den Lehrplan des letzten Schuljahres.

Über 100 Seiten des Werkes sind mit knapp gearbeiteten, gut gewählten Lehrproben bedacht, welche Beachtung verdienen.

Einen grossen Theil des zweiten Bandes füllt die Rubrik „Lehrmittel“ aus, diese werden mit Angabe des Preises und der Bezugsquelle nach Kategorien geordnet, häufig von Illustrationen begleitet, aufgezählt. Etwas weniger wäre hier mehr gewesen, dafür hätte eine kurze sachliche Würdigung derselben sicher den Beifall aller Leser gefunden. Hier, sowie in der Rubrik „Jugendschriften“ hat der Verfasser vor allem aus reichsdeutschen Quellen geschöpft und soll darob nicht getadelt werden.

Fassen wir unser Urtheil über Scherer's „Wegweiser“ zusammen, so lautet es dahin: Scherer's „Wegweiser“ ist ein mit deutscher Gründlichkeit und mit wahrem Bienenfleisse gearbeitetes Werk, dessen Lectüre jedem Lehrer reichen Stoff zum Denken und zur praktischen Verwertung bietet und daher die grösste Verbreitung in Lehrerkreisen verdient.

Volle Beherzigung aber verdient jedenfalls die Forderung Scherer's über die Benützung des Werkes, die wir vollinhaltlich unterschreiben. „Ein Wegweiser soll das Buch sein, nichts mehr und nichts weniger. Der Lehrer soll an der Hand desselben den Weg selbst zurücklegen, soll selbst forschen, denken und handeln. In der Fortbildung liegt die Zukunft des Lehrstandes.“ Mögen diese Worte nicht bloss Worte bleiben, möge Scherer's Wegweiser nicht ein Wegweiser zu einer engherzigen Schablonisierung und Reglementierung, sondern zu freier, selbstbewusster, intensiver Arbeit im Dienste der Lehrerfortbildung werden, dann wird nicht bloss der Buchstabe des Werkes sich in Tausenden von Lehrerseelen fixieren, sondern der Geist desselben werdenden Geistern zu Leben und fruchtbringender Reife verhelfen, denn der Buchstabe tödtet, der Geist aber ist es, der Leben weckt, stärkt und in die That umsetzen hilft.

IV.

Conversations Françaises sur les tableaux d'Ed. Hölzel

par Lucien Génin et Joseph Schamanek.

Erstattet am 2. März 1895 von Wladimir Pausa.

Man ist in neuerer Zeit bestrebt, im fremdsprachlichen Unterrichte die Sprache und das Sprechen in den Vordergrund zu stellen und die alte grammatisierende Methode in den Hintergrund zu drängen.

Dem Schüler soll nicht nur ein bloss theoretisches, d h. ein gründliches grammatisches Wissen, sondern auch etwas Praktisches mit auf den Weg gegeben werden, er soll in den Stand gesetzt werden, nicht nur das Gelesene, sondern auch einfache Fragen in der fremden Sprache zu verstehen und sie direct beantworten zu können. Er soll imstande sein, sich über das Wichtigste des gewöhnlichen Verkehres in der fremden Sprache ausdrücken zu können.

Dies ist aber nur durch vieles Sprechen über die verschiedenartigsten Dinge mit möglichst alleiniger Anwendung der fremden Sprache zu erreichen.

Wenn wir uns nun fragen, worüber sollen wir beim fremdsprachlichen Unterrichte sprechen, so wird die Antwort lauten: Sprechet über Dinge, welche dem Fassungsvermögen der Schüler angepasst sind, welche sie interessieren, und die sie im praktischen Leben brauchen können.

Als solche ergeben sich zunächst die Dinge unserer unmittelbaren Umgebung, also in der Schule die Gegenstände des Schulzimmers. Wir können diese Gegenstände und ihre Theile benennen, können sie nach Gestalt, Farbe, Grösse u. s. w. beschreiben, können ihre gegenseitige Lage betrachten u. s. w. Doch sind der Dinge im Schulzimmer nicht viel, und man wird bald damit fertig sein.

Man musste sich daher auch noch um andere Gesprächsstoffe umsehen. Man nahm den Stoff aus anderen Unterrichtsgegenständen, hauptsächlich aus der Geschichte. Da finden wir in den meisten Übungsbüchern reichlichen Übungsstoff aus der Geschichte der Griechen und Römer. Es entsteht 'nun die Frage: Interessiert dieser Stoff den Schüler in besonderem Masse? Kann er ihn im praktischen Leben verwerten?

Wir glauben: nein. Verlässt der Schüler das Schulhaus, so tritt er in Gottes freie Natur. Da treten ihm die verschiedenartigsten Dinge und Vorgänge entgegen. Lernt er im fremdsprachlichen Unterrichte diese Dinge benennen, lernt er die Namen ihrer Theile, lernt sie nach verschiedenen Gesichtspunkten hin beschreiben, so kann er das im fremdsprachlichen Unterrichte Gelernte anwenden, er kann unbewusst wiederholen.

Wie werden sie also in der fremden Sprache die Bezeichnung der einzelnen Naturobjecte kennen lernen müssen, wir werden sie beschreiben und ihre wechselseitigen Beziehungen, ihre Thätigkeiten u. s. w. in der fremden Sprache ausdrücken lernen.

Es ist aber schwer, mit den Schülern, besonders in einer fremden Sprache, über Dinge zu sprechen, die sie nicht vor sich sehen. Es wird sich empfehlen, Naturobjecte als Anschauungsmittel im fremdsprachlichen Unterrichte zu verwenden, um über sie sprechen zu können. Verwenden wir nun solche einzelne Objecte, so sehen wir wohl das Ding selbst, wir können es beschreiben. Wir sehen es aber nicht in Beziehung zu den übrigen Objecten, können daher auch darüber in der fremden Sprache mit den Schülern schwer sprechen. Wir müssten daher diese Dinge in der freien Natur betrachten, um über sie nutzbringend die verschiedensten Gespräche zu führen.

In das Schulzimmer, an das wir aber mit unseren Schülern gefesselt sind, hat leider die freie Natur keinen Eintritt, und es geht auch nicht, die Schüler zum Zwecke des fremdsprachlichen Unterrichtes jederzeit in Gottes freie Natur zu führen.

Wir müssen uns daher um ein Hilfsmittel umsehen, durch das wir die Natur so gut als möglich ersetzen können. Ein solches Hilfsmittel bieten uns gute, naturgetreue Abbildungen, welche die Naturobjecte nicht einzeln, sondern in Gruppen vereinigt, in ihren wechselseitigen Beziehungen darstellen. Unter diesen eignen sich sehr gut die auch an unseren Volksschulen zum Zwecke des Anschauungsunterrichtes in Verwendung stehenden Wandbilder von Ed. Hölzel. Fragen wir uns nun: Was enthalten denn diese Wandbilder für den fremdsprachlichen Unterricht?

Sie enthalten einen Wörtervorrath für viele Gebiete des praktischen Lebens. Sie sind Gruppenbilder, mit Hilfe deren man eingehend über das Familien-, Gewerbs-, Verkehrs- und Landleben sprechen kann. Man kann ferner die Eigenschaften, Thätigkeiten und Zustände einzelner Dinge auf Grundlage der Anschauung besprechen, auf deren Beziehungen, was Ort, Lage, Zeit u. s. w. anbelangt, eingehen. Mit Hilfe der ersten vier Bilder, der vier Jahreszeiten, kann man mehr die äusseren Beziehungen besprechen, während die letzten vier (Bauernhof, Wald, Gebirge, Stadt) uns mehr das innere Getriebe der Objecte vorführen.

Die grossen Vortheile, welche uns die Hölzel'schen Bilder beim fremdsprachlichen Unterrichte bieten, erkennend, wurde im Vorjahre bei der Hauptversammlung des deutsch-österr. Lehrerbundes in Innsbruck folgende Resolution gefasst: Die Theilnehmer an der V. Hauptversammlung des deutsch-österr. Lehrerbundes in Innsbruck finden, dass die bis jetzt erschienenen Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht wegen der grossen Mannigfaltigkeit des Sprachstoffes ein ausgezeichnetes Lehrmittel (Hilfsmittel) zur Belebung des fremdsprachlichen Unterrichtes sind, und können dasselbe darum allen Anstalten, an denen ausser der Muttersprache noch die Anfänge einer fremden Sprache gelehrt werden, zur schnelleren Aneignung und gründlicheren Erlernung dieser um so mehr empfehlen, als ausser den grossen Wandbildern auch eine billige, photographisch verkleinerte Farbendruck-Ausgabe für die Hand der Schüler erschienen ist.

Hölzel's Wandbilder wurden auch mit hohem Ministerialerlass vom 2. Jänner 1895, Zahl 14799, zur Benutzung beim Unterrichte in Sprachen, welche neben der Unterrichtssprache an Bürgerschulen und Lehrerbildungsanstalten gelehrt werden, zugelassen.

Da an unseren Bürgerschulen die französische Sprache neben der Unterrichtssprache gelehrt wird, handelt es sich hauptsächlich um die Verwendung dieser Bilder im französischen Sprachunterrichte. Diese Verwendung stiess bis jetzt auf ein Hindernis.

Es fehlte an passenden, übersichtlichen, einfachen und doch in echt französischer Manier gehaltenen Stoffen, die sich zur Conversation geeignet hätten.

Diesem Mangel wurde durch ein in letzter Zeit erschienenes Werk abgeholfen. Es ist dies das Werk: Conversations françaises sur les tableaux d'Ed. Hölzel par Lucien Génin et Joseph Schamanek. Vienne, Ed. Hölzel, éditeur.

Dieses uns vorliegende Werk besteht aus 9 Heften. Von den ersten 8 Heften ist je eines der Besprechung eines der 8 Hölzel'schen Bilder gewidmet, während das 9. Heft die wichtigsten grammatischen Regeln in übersichtlicher Weise zusammenfasst.

Die Hefte führen der Reihe nach die Titel: Le Printemps (Der Frühling), L'Été (Der Sommer), L'Automne (Der Herbst), L'Hiver (Der Winter), La Ferme (Der Bauernhof), La Forêt (Der Wald), La Montagne (Das Gebirge), La Ville (Die Stadt), La grammaire enseignée par des exemples (Die Grammatik, an Beispielen gelehrt).

Die ersten 8 Hefte sind in gleicher Weise angeordnet. Jedes derselben enthält folgende Capitel:

1. Vocabulaire, 2. Description et questionnaire (Beschreibung und darauf bezügliche Fragen), 3. Conversation, 4. Exercises (Übungen), 5. Résumé. Wenden wir uns nun zur Besprechung der einzelnen Theile.

Das Vocabulaire ist nicht das, was man gewöhnlich darunter versteht, eine blosse Anreihung von französischen Worten mit ihren deutschen Bezeichnungen. Die zu lernenden Bedeutungen sind in einfache Sätze gekleidet. Es sind dies keine sinnlosen Sätze, welche den besten Willen entmuthigen, sondern Sätze, welche der Schüler leicht zur Conversation gebrauchen kann. Auch ist die deutsche Bedeutung denselben nicht beigegeben. Sie ist hier nicht nöthig. Da der Schüler den bezeichneten Gegenstand auf dem Bilde vor sich sieht, wird er die deutsche Bedeutung selbst herausfinden. Durch fetten Druck werden die einzelnen Partien des Vocabulaire hervorgehoben. So finden wir unter „Choses“ die wichtigsten Objecte des Bildes meist in Verbindung mit anderen angeführt.

Unter Végétaux und Animaux folgen die Pflanzen und Thiere in gleicher Weise. Unter Personnes werden uns die Personen in Bezug auf die Thätigkeit oder in Bezug auf den Ort vorgeführt, so dass von jeder Person, die sich auf dem Bilde befindet, das Wichtigste und in die Augen Springendste ausgesagt wird. Die Eigenschaften sind unter den Titeln: „Couleurs, Formes, Qualités, Adjectifs“ besprochen.

Hier finden wir die Eigenschaften, als Farbe, Gestalt u. s. w. in Verbindung mit den vorgeführten Sachen, Pflanzen, Thieren und Personen, in den mit „Sons“ überschriebenen Theilen werden wir mit den wichtigsten Schalleindrücken vertraut gemacht, und in „Positions“ werden die auffälligsten Sachen der Lage nach vorgeführt.

Die Beschreibung des Bildes (Description) ist sehr übersichtlich. Sie gliedert sich in mehrere Theile, deren jeder einem auf dem Bilde dargestellten Gegenstände gewidmet ist. Besonders hervorgehoben werden: In Le Printemps der Garten und die Beschäftigungen in und um den Garten, in L'Été der Schnitt, die Hitze, die Bäder, das Gewitter, in L'Automne die Weinlese, die Obst- und Kartoffelernte, in L'Hiver das Leben und Treiben auf dem Eise und den beschneiten Wegen, in La Ferme das Innere des Bauernhofes, sowie die Arbeiten daselbst, in La Forêt der Wald und seine Thiere und Pflanzen, in La Montagne das Hochgebirge mit seinen Bewohnern, Schönheiten und Gefahren und in La Ville das Leben und Treiben auf den Verkehrswegen der Grossstadt, sowie die der Grossstadt eigenthümlichen Objecte.

Die Beschreibung ist im Questionnaire von dazu passenden Fragen begleitet. Der

besseren Übersicht wegen sind die einzelnen Theile der Beschreibung der rechten Buchseite und die zugehörigen Fragen der linken Buchseite mit gleichen Nummern versehen.

Die bei der Beschreibung des Bildes gelernten Ausdrücke werden im folgenden Theile, „Conversation", durch kurze, sehr übersichtlich gehaltene Gespräche, die dem praktischen Leben entnommen sind, in sehr anregender Weise befestigt und durch neue erweitert. Diese Gespräche halten einen echt französischen Conversationston ein und sind so gedacht, dass ein Wissbegieriger, ein Lernender, und ein Erfahrener, ein Belehrender, sich über Land und Leute, über Vorgänge in der Natur unterhalten, der eine fragend, der andere belehrend und aufmerksam machend. Dadurch wechselt der Ton der Conversation, und eine gewisse Frische durchweht sämmtliche Gespräche.

In jedem der 8 Hefte sind 4 Seiten den Übungen (Exercises) gewidmet. In jedem finden wir in 7—8 kleineren Lesestücken, denen entweder Fragen folgen, oder die eben den Conversationston einschlagen, die wichtigsten Theile der Bilder und das mit diesen im Zusammenhang Stehende besonders hervorgehoben.

Den Schluss des Heftes, Resumé, bildet eine kurze Übersicht, welche das Wichtigste übersichtlich zusammenfasst.

Das 9. Heft enthält eine übersichtliche Zusammenstellung des wichtigsten grammatischen Stoffes. Es enthält drei Hauptheile. Der erste Theil behandelt die Grammatik. Dieselbe enthält keine Regeln, sondern eine grosse Anzahl passend gewählter Beispiele. Diese sind vom Lehrer während der Sprechübungen vorzuführen, und aus diesen ist die betreffende Regel abzuleiten. Die Schüler sind anzuleiten, die Regeln selbst aus den angeführten Beispielen zu finden. Eine solche vom Schüler selbst gefundene Regel wird sich dem Gedächtnisse viel besser einprägen, als wenn sie vom Lehrer aufgestellt und dann auswendig gelernt wird.

Wir finden in diesem grammatischen Theile auf wenigen Seiten alles zusammengestellt, was der Schüler aus der Grammatik nothwendig wissen muss.

Besonders sei hier die Zusammenstellung der Zeitwörter hervorgehoben. Sehen wir uns die verschiedensten Grammatiken der französischen Sprache an, so finden wir, dass den Zeitwörtern ein grosser Raum gewidmet ist. In dem vorliegenden Werke ist das ganze regelmässige Zeitwort auf zwei Seiten äusserst übersichtlich behandelt. Wir finden hier sämmtliche Zeiten des Hilfszeitwortes. Die entsprechenden Zeiten von avoir und von être sind nebeneinander gestellt. Für die regelmässigen Zeitwörter sind die Endungen der verschiedenen Zeiten in äusserst übersichtlicher Form zusammengestellt, sodass der Schüler leicht jede beliebige Zeit und Person des betreffenden Zeitwortes finden kann. Je ein Zeitwort der verschiedenen Conjugationen ist hervorgehoben, die Endsilbe vom Stamme durch fetteren Druck deutlich getrennt. Die Flexionssilben der einzelnen Zeiten sind für alle Conjugationsformen nebeneinander gestellt, sodass der Schüler immer die entsprechende Zeit für alle Conjugationsformen vor sich sieht, und auch den Unterschied in der Schreibweise deutlich wahrnehmen kann. Als Muster sind solche Zeitwörter gewählt, welche sich leicht in die leidende Form übertragen lassen. Wir finden auf diesen zwei Seiten sämmtliche Zeiten der thätigen und leidenden Form für alle Conjugationen zusammengestellt. Auch die wichtigsten unregelmässigen Zeitwörter sind nach Conjugationen geordnet auf zwei Seiten zusammengestellt und für dieselben sämmtliche von der regelmässigen Form abweichende Formen angegeben.

Der zweite Theil ist eine Anleitung zu den ersten Sprechübungen. Die Aussprache ist hier nicht angegeben. Unserer Ansicht nach kann man die Aussprache nur dann richtig erlernen, wenn dem Schüler das Wort richtig vorgesprochen wird. Es ist Sache

des Lehrers, den Schüler an eine richtige Aussprache zu gewöhnen. In diesem Theile finden sich Übungen, welche uns zeigen, wie die Bilder zu benützen sind. Die Sätze sind möglichst einfach gewählt und können vom Schüler leicht nachgesprochen werden. Hier wäre besonders die 11. Übung, welche den Winter behandelt, hervorzuheben.

Den Abschluss des zweiten Theiles bildet eine Zusammenstellung von Fragen, wie sie unsere Schüler zu stellen gewohnt sind, als Fragen nach dem Subjecte, Prädicate, dem Attribute, Objecte und der adverbialen Bestimmung.

Der dritte Theil enthält einige schöne Gedichte und einige Muster von Briefen.

Die Ausführung des vorliegenden Lehrganges zeichnet sich durch Frische, Klarheit und Durchsichtigkeit aus. Gemäss dem Grundsatze, die fremde Sprache direct mit anschaulichen Vorstellungen zu verknüpfen, statt sie durch das Idiom der Muttersprache zu vermitteln, ist der vorliegende Lehrgang durchaus in französischer Sprache abgefasst, ohne auch nur ein einziges deutsches Wort heranzuziehen. Sehr vortheilhaft für das Buch war es, dass an der Bearbeitung desselben ein Nationalfranzose theilnahm, indem dadurch ein tadellos correctes und elegantes Französisch erzielt wurde, wie es sich nicht ausnahmslos in allen ähnlichen Büchern findet. Auch die Ausstattung des vorliegenden Leitfadens ist lobenswert.

Was nun die Benützung der Hefte anbelangt, so setzen wir voraus, dass der Schüler die französische Sprache mit Hilfe eines Lehrers erlernen will. Derselbe wird anfangs dem Schüler die auf dem Bilde befindlichen Gegenstände zeigen, deren Benennungen deutlich vorsprechen und durch fleissiges Nachsprechen von Seite des Schülers dieselben einüben lassen. Beim Massenunterrichte wird es sich empfehlen, im Chore sprechen zu lassen, und erst, wenn das Vorgesprochene im Chore öfter nachgesprochen wurde, wird es von einzelnen Schülern wiederholt. Sind einige Ausdrücke zum festen Eigenthum der Schüler gemacht, so kann man bereits daran gehen, einfache Fragen zu stellen und dieselben beantworten zu lassen. Anfänglich wird es sich empfehlen, sowohl die Fragen, als auch die Antworten von den Schülern im Chore wiederholen zu lassen. Sind sie derart eingeübt, wird der Lehrer zunächst einen Schüler vornehmen, an ihn die Fragen richten und dieselben beantworten lassen. Später kann man zwei Schüler aufrufen, wobei einer die Fragen stellt, der andere sie beantwortet.

Dies hat den Vortheil, dass sich der Schüler bald an den Klang der fremden Sprache gewöhnt und Fragen und Antworten gleichzeitig lernt. Haben die Schüler einige Fragen mit Hilfe des Lehrers beantworten gelernt, so werden sie imstande sein, einfache, ähnlich lautende Fragen selbst zu beantworten.

Der Schüler lernt an diesen Bildern hauptsächlich das, was er im praktischen Leben verwenden und verwerten kann. Personen und Sachen, die mehr Interesse erwecken, kann man in den Mittelpunkt der Besprechung stellen und allseitig betrachten. Weil beim Betrachten des Gegenstandes Begriff und Wort gleichzeitig auftreten und das deutsche Wort nicht störend dazwischen tritt, so gewinnt man viel an Zeit. Der Weg vom Bilde zum Worte ist kürzer und sicherer, als der Weg vom deutschen Worte zum Worte in der fremden Sprache.

Das Hauptgewicht soll stets auf das Sprechen gelegt werden. Daneben kann auch das Lesen, es können die schriftlichen Übungen und die Grammatik gebürend berücksichtigt werden. Wovon gesprochen wird, das soll, besonders im Anfange, nach Möglichkeit auch gezeigt werden. Im Anfange wird alles ohne Benützung des Buches, des Heftes oder der Schultafel besprochen. Erst bei späteren Übungen stelle der Lehrer während der Sprechübungen das Wichtigste und Nothwendigste entwickelnd zusammen, lasse es

wiederholen und von den Schülern in ihre Hefte eintragen. Haben die Schüler genügenden Sprechstoff, so kann man zum grammatischen Aufbau schreiten. Das grammatische System aber gehört an das Ende.

Der bei solchen Übungen gewonnene Stoff kann nun zu Schreibübungen benützt werden, indem das Gelernte an der Schultafel vorgeschrieben und von den Schülern in das Heft eingetragen wird. Sind mehrere Übungen geschrieben worden, so können dieselben auch zu Dictierübungen verwendet werden.

An Schulen, wo sich die Hefte leicht einführen lassen, können die darin enthaltenen Stücke als Leseübungen verwertet werden. Ist die Einführung wegen des Preises, 30 kr. pro Heft, schwer möglich, benütze man die Aufzeichnungen der Schüler zu Leseübungen.

Die Wiederholung ist mit diesen Heften sehr erleichtert, da jedem Hefte das entsprechende Bild beigefügt ist. Diese Bilder sind so eingefügt, dass man das ganze Bild übersehen und zugleich im Hefte lesen kann.

Die Verfasser dieser Heftchen wollen den Schüler möglichst bald und sicher in das correct gesprochene Französisch einführen. Sie erreichen dies durch Zurückstellung der Grammatik auf so lange, bis der Schüler genügenden Sprachstoff hiefür besitzt, und dadurch, dass sie dem Lernenden keine allein stehenden Vocabeln darbieten, die bald vergessen werden, sondern Gespräche in ungezwungener Form, in einfachen, im praktischen Leben brauchbaren Sätzen.

Dieses Werk kann für alle Fälle empfohlen werden, wo es sich um leichte Erlernung der französischen Sprache handelt. In Familien, für Kinder mit Beihilfe Erwachsener, die schon über die Anfänge hinaus sind, in Schulen und beim Privatunterrichte. Zum Erlernen der französischen Sprache ohne Lehrer sind sie nur dann geeignet, wenn der Lernende durch einen guten Lehrer über die Anfangsgründe unterrichtet wurde. Überhaupt ist zum Erlernen einer fremden Sprache, wenigstens im Anfange, immer ein Lehrer beizuziehen.

Diese Heftchen haben auch in der kurzen Zeit seit ihrem Erscheinen eine grosse Verbreitung gefunden und wurden auch im Auslande günstig aufgenommen.

Erwähnt sei hier, was die Zeitschrift „Le Français", Journal de la Société Nationale des Professeurs de Français en Angleterre („Der Franzose", Zeitschrift der Gesellschaft der Lehrer der französischen Sprache in England) über dieselben sagt: Ainsi se trouve réalisé l'idéal que des méthodes récentes, plus présomptueuses que solides, se flattent vainement d'avoir atteint: triple enseignement simultant par l'image, par l'oreille et par le livre. Les cours suivants sont les plus appréciés pour l'étude du Français: Conversations Françaises sur les tableaux d'Ed. Hölzel par Lucien Génin et Joseph Schamanek. So findet sich das verwirklicht, was die neueren, mehr dünkelhaften als vernünftigen Methoden erreicht zu haben sich vergeblich schmeicheln: der dreifache gleichzeitige Unterricht durch das Bild, das Ohr und das Buch. Die folgenden Lehrgänge sind ausserordentlich schätzbar für das Studium des Französischen.

Erwähnen will ich noch, dass ich die Hölzel'schen Bilder beim Unterrichte im Französischen in der Bürgerschule verwende und in diesen Heften den passenden Stoff hiezu finde, und nur sagen kann, dass die Schüler dieser Art das Französische zu lernen grosses Interesse entgegenbringen und auch sichtliche Fortschritte machen.

Und so wünschen wir denn dem Werke die weiteste Verbreitung.

V.

Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte.

Bericht von D. Simon, erstattet am 9. Februar 1895.

Wohlbekannt sind die Leistungen deutscher Geschichtsforschung nach allen Richtungen hin; schon 1826 gründete Perz die „Monumenta“, welche, durch die Fürsorge deutscher Monarchen und Mithilfe zahlreicher Gelehrter gefördert, die Quellen eröffnen, aus denen die Geschichtsschreiber schöpfen.

Auch die Geschichte der Pädagogik, diese wichtige Erkenntnisquelle für unsere Berufsarbeit, fand vortreffliche Darstellungen; aber dieselben leiden unter dem Mangel reichen Quellenmaterials. Diesem Mangel abzuhelfen, trat Dr. Karl Kehrbach in Berlin im Jahre 1879 mit dem Plane auf, „Monumenta Germaniæ paedagogica“ zu schaffen, welche allmählig und durch Mitarbeit möglichst vieler Fachmänner eine Fundgrube für den Geschichtsschreiber des gesammten deutschen Schulwesens werden sollten, um, auf das Mittelalter zurückgreifend, „Jahrhundert für Jahrhundert zu verzeichnen, was die Deutschen in den weiten Schichten aller Stände, die überhaupt Unterricht und Erziehung genossen, an Kenntnissen und Bildungsmitteln besessen haben“. Es sollten Schulordnungen, Schulbücher, pädagogische Miscellaneen und endlich auch zusammenfassende geschichtliche Darstellungen geboten werden, unter strenger Einhaltung historischer Objectivität und friedlichen Nebeneinander-Arbeiten sämmtlicher Confessionen.

Um eine möglichst zahlreiche Betheiligung herbeizuführen, wurde auf Kehrbachs Anregung die „Gesellschaft zur wissenschaftlichen Unterstützung der M. G. P.“ gegründet; sie zählte im Jahre 1890 bloss 60 Mitglieder, im folgenden Jahre 325, und im Vorjahre schon 566 Mitglieder.

Auch in unserem Vaterlande fand die Gesellschaft lebhafte Theilnahme, unter anderen auch vonseiten zweier hochverdienter Mitglieder unseres Vereines; in dem Verzeichnis finden wir nämlich Dr. Friedrich Dittes und Dr. Emanuel Hannak neben vielen anderen bekannten Gelehrten. Auch unter den Verfassern der Publicationen finden wir mehrere Österreicher. Hatte doch der Gründer des Unternehmens längst auf die Schätze hingewiesen, die in Staats- und Stadt-Archiven und Klöstern ruhen mögen. So wurden auch in der constituierenden Versammlung der Gesellschaft acht Österreicher in das Curatorium gewählt, und unsere Monarchie war in der Generalversammlung vom 11. April 1892 durch Director Dr. Hannak vertreten. Als in dieser Versammlung abermals Österreicher in des Curatorium berufen wurden, lag die Bildung einer eigenen Gruppe der Gesellschaft für Österreich nahe.

Bei Gelegenheit des 42. Philologentages, der bekanntlich in Wien abgehalten wurde, fand Kehrbach nicht nur Gelegenheit, den damaligen Unterrichtsminister Baron Gautsch für die Idee zu gewinnen, sondern auch bei dem feierlichen Empfange in der Hofburg Se. Majestät den Kaiser von Theilnahme für die Sache zu erfüllen, die bestimmt ist, „höchst wichtige Seiten des Culturlebens in Österreich aufzuhellen".

Im Mai 1894 fand die Constituierung der österreichischen Gruppe statt; nichts steht der Entfaltung einer Wirksamkeit im Wege, durch welche unsere Wissenschaft bereichert und die Ehre des Vaterlandes wesentlich gefördert werden wird, wenn die dazu nothwendige Theilnahme nicht ausbleibt. Es wird Sache von Vereinen und Fachmännern sein, die Zahl der Mitglieder dieser Gesellschaft zu vermehren und sich an der Herbeischaffung des Materials zu betheiligen. Es gilt nun, die Lehrerschaft zur Theilnahme heranzuziehen; zu diesem Zwecke schlägt der Ausschuss vor, die „Wiener pädagogische Gesellschaft" trete der österreichischen Gruppe der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte mit dem Jahresbeitrage von 6 K bei und drücke dem Unternehmen ihre Theilnahme und Bereitwilligkeit zur Mitarbeit aus. An die Mitglieder unseres Vereines aber ergeht die höfliche Bitte, namentlich in den etwa bestehenden Archiven der älteren Schulen Nachschau zu halten, etwaige interessante Verordnungen, Lehrpläne, Lehrtexte u. s. w. zur Kenntnis des Plenums zu bringen, damit eine Theilung der Arbeit eintreten könnte. Mit Freuden wird die Lehrerschaft von der bestehenden Gruppe aufgenommen werden und durch ihre Mitarbeit sicherlich die Standesehre fördern.

VI.

Dr. Friedrich Dittes' Gesammelte Schriften.

1. Heft. 1. Das menschliche Bewusstsein. 2. Das Ästhetische. Leipzig. Klinkhardt. 1893.

Bericht von D. Simon.

Wir leben im Zeitalter der Leitfäden, Commentare und Anleitungen; dem jungen Lehrer wird jede Frage förmlich in den Mund gelegt, sein „Handbuch" überhebt ihn der Vorbereitung und des eigenen Nachdenkens. Nicht mit Unrecht fürchtet man, dass diese Masse von Hilfsbüchern den Bildungsgrad unseres Standes herabdrücken und eine allgemeine Verflachung zur Folge haben könnte; je bequemer die Denkarbeit dem Anfänger gemacht wird, desto mehr wird er zwar das Handwerksmässige des Berufes sich zu eigen machen, desto weniger aber wird seine Leistung das Gepräge seiner Persönlichkeit tragen, desto früher wird der Idealismus verflogen sein, der seine Wurzeln in dem Gefühle der eigenen Kraft und in der Freude der klaren Erkenntnis hat.

Gerade zur richtigen Stunde ist darum Altmeister Dittes, unser verehrtes und verdientes Ehrenmitglied, auf den Plan getreten, um uns eine Gabe zu bringen, die nicht pädagogisches Zucker- und Naschwerk, sondern kernige Nahrung bietet. Nachdem seine „Schule der Pädagogik" dem Jünger den Weg gezeigt, den er zu wandeln hat, soll dieser zu den grundlegenden, philosophischen Schriften greifen und sie zu verdauen suchen. Zeigte erstere das „Wie", so bieten die letzteren das „Warum"; sie werden nicht ohne Anstrengung bewältigt werden; aber man wird den Frohmuth schmecken, den die Beendigung einer grossen und schweren Arbeit als hinreichend befriedigenden Lohn bietet.

Zwar ist es kein ganz neues Buch — bekanntlich enthalten oft die allerneuesten Bücher gar nichts Neues —, das ich vorführe; die „gesammelten Schriften“ sind zum Theil zweite Auflage, zum Theil Bearbeitung älterer streng wissenschaftlicher Arbeiten des Verfassers, die im Buchhandel vergriffen waren. So habe ich mir die erste Auflage des Ästhetischen nur mit dem ungeheuersten Bemühen verschaffen können.*)

Diese Schriften sind die beste Vorschule für das Studium Beneke's, jenes grossen Philosophen, dessen philosophische Untersuchungen gleichsam der neuen, experimentellen Psychologie die Wege geebnet haben und dessen zu geringe Würdigung der Verfasser mit folgenden rührenden Worten beklagt: „Wenn dem ausgezeichneten Manne die Gunst der .... Machthaber .... versagt blieb, so entgieng hiedurch dem deutschen Geistesleben eine Fülle der besten Leitgedanken und kräftigsten Schutzmittel gegen Ermattung und Verirrung.“ Aber das Eindringen in den tiefen Gehalt des Buches allein genügt schon, die Ideen Beneke's zu erfassen und auf die Fragen der Erziehung anzuwenden; es bietet, fast ohne es zu wollen, eine förmliche Erziehungslehre, indem es in seinem ersten Theil, „das menschliche Bewusstsein“, das Werden und Anwachsen des Bewusstseins darstellend, alle Seiten und Erscheinungen des Seelenlebens, auch die Abirrungen und Ausartungen desselben, in einer solchen Weise behandelt, dass die Anwendung auf die Bedürfnisse der Erziehung sich von selbst ergibt. Je weiter die Lectüre vorschreitet, desto mehr findet sich der Lehrer gleichsam auf der Stätte seines Wirkens, desto inniger verwächst er mit dem also gefundenen Führer und Wegweiser; die sieben Capitel, benannt: „Anwendung der Bewusstseins-Theorie auf Erziehung und Unterricht“, bieten viel Anregung zum Denken und Vergleichen und eine gedrängte Wiederholung von des Verfassers „Schule der Pädagogik“.

Die zweite Hälfte des Buches ist gleich der ersten ursprünglich als Preisschrift erschienen; sie behandelt auf siebzig Seiten „das Ästhetische“, während die erste Ausgabe 137 Seiten umfasst. Wer mit der knappen und doch stets lichtvollen Darstellung des Verfassers vertraut ist, wird an dieser Arbeit viel Genuss finden; wer durch allzuleichte, moderne Kost seine geistige Verdauungskraft geschwächt hat, findet hier ein Stahlbad zur Wiederbelebung der Kräfte. Ein hervorragender Schulmann der Gegenwart hat mit Recht auf die alte Forderung des französischen Staatsmannes und Schriftstellers hingewiesen, dass der Lehrer seinen Unterricht in geschmackvoller Weise zu bieten habe. Und in der That, nichts befähigt uns mehr, Freude an der eigenen Arbeit zu finden, als wenn diese mit einem Tropfen künstlerischen Öles versetzt ist; „wir empfinden Belebung und Kräftigung, eine wohlthuende Spannung der afficierten Vermögen“. „Wer sich des Schönen freut, ist auch williger zum Guten, hat weniger Versuchung zum Bösen und überwindet leichter die Leiden des Daseins“.

Nachdem das Wesen des Ästhetischen in drei Capiteln auf der Grundlage Beneke'scher Philosophie entwickelt und übersichtlich aufgebaut ist, behandelt ein zweiter Abschnitt das Ästhetische in der Natur, in dem Menschen und in der Kunst, worauf wieder die pädagogische Bedeutung, Zweck und Mittel des Ästhetischen, dargelegt werden. Goldene Lehren in grosser Menge werden nicht nur dem Anfänger geboten; auch der im Schuldienste alt Gewordene erhält neue Gesichtspunkte und neue Anregungen.

*) Leipzig, Klinkhardt 1854.

Wir sehen also aus diesen kurzen Andeutungen, welche Fülle von Belehrung uns das Buch bietet. Es erscheint als der erste Band der „Gesammtwerke Dittes"; seine Abnahme verpflichtet nicht zur Abnahme der Fortsetzungen; uns aber verpflichtet die Bedeutung und Stellung des Verfassers, ihm durch zahlreichen Bezug der Werke unsere dankbare Verehrung zu bethätigen. Den grössten Gewinn bereiten wir uns selbst, indem wir „den ererbten Bildungsschatz fortwährend in lebendigem Flusse erhalten und besonders in der Pädagogik fruchtbar machen".

VI.

Pädagogischer Literaturbericht

anlässlich des 25jährigen Bestandes des Reichvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 auf Anregung der k. k. B.-S.-I. und Professors Dr. Karl Steiskal, verfasst von Mitgliedern der Lehrerschaft des V. Wiener Inspectionsbezirkes (VI. und VII. Wiener Gemeindebezirkes) und herausgegeben von Albert Leitich, B.-S.-Director und Franz Frank, V.-S.-Director.

Referat, erstattet am 4. Mai 1895 von Ed. Rybiczka.

Dieser Literaturbericht ist eine Festgabe zum 14. Mai 1894. Er soll ein Bericht sein über die besten Bücher, Schriften und Werke, die im Laufe der letzten 25 Jahre zur Förderung des Volksschulunterrichtes entstanden; er soll in einer Auslese aus den Hunderten von Erzeugnissen der Schulliteratur bestehen, welche sich in der weiteren und engeren Berufsthätigkeit des Lehrers erprobten, und er soll einen Gabentempel voll des edelsten pädagogischen Rüstzeuges bilden, welches Lehrern und Schülern bei ihrer gemeinsamen, der allgemeinen Cultur dienenden Arbeit zu Gebote steht und vorhanden ist.

Das besondere Verdienst, die Ausführung dieses schönen Gedankens und dieser nutzbringenden Unternehmung angeregt zu haben, gebürt ausschliesslich dem k. k. B.-S.-I. Prof. Dr. Karl Stejskal in Wien, der in einer von ihm eigens einberufenen Versammlung vieler Lehrer des VI. und VII. Wiener Gemeindebezirkes am 31. Jänner 1894 Zweck, Umfang und Durchführung jener literarischen Arbeit eingehend besprach und einen 5gliedrigen Ausschuss mit deren Ausführung betraute, und dieser ist der ihm gestellten Aufgabe vollkommen gerecht geworden.

Gehen wir an die Besprechung des Inhaltes dieses Werkes.

Dasselbe enthält eine historisch-kritische Besprechung der einzelnen Unterrichtsfächer der Volks- und Bürgerschule und der einzelnen literarischen Erscheinungen im Verlaufe der Zeit von 1869—1894 und ist mit einer sehr bemerkenswerten Vorrede versehen.

Dieselbe ist in schwungvollster Weise gehalten und hat Albert Leitich zum Verfasser. Sie verdient, von jedem, der sich mit obigem Werke befasst, gelesen zu werden. Manch Körnlein trefflicher Wahrheit, manch kerniger Spruch ist darin enthalten, die des Merkens wohl wert sind. Möge diese Vorrede nicht das Schicksal der meisten Vorreden theilen, die gewöhnlich nur da sind, um überblättert zu werden. Jeder, der dieselbe liest, wird sich Anregung holen. Der ältere Lehrer wird sich nach der Lectüre derselben mit frischer Begeisterung erfüllt und zum Ausharren im Kampfe gestärkt fühlen; der jüngere Pädagog wird viele beherzigenswerte Winke und manch tröstliches Wort finden, das ihn zum Ausharren und Weiterstreben in seinem verantwortungsvollen Berufe ermuthigt. Ihn, der die Kämpfe, welche die Neuschule zu bestehen hatte,

nur mehr vom Hörensagen kennt, wird die begeisterte Schilderung der überwundenen Schwierigkeiten mit neuem Kampfes- und Siegesmuth erfüllen und freudig in die Zukunft blicken lassen Jeder aber wird fühlen, was Leitich bezwecken will, wenn er sagt, dass das Werdende das Mächtige ist, nicht das Gewordene.

Wenden wir uns nun zur Besprechung des eigentlichen Inhaltes des Werkes. Dasselbe ist in 16 Capitel getheilt, deren jedes einen eigenen Gegenstand zur Behandlung bringt. Das erste Capitel befasst sich mit der allgemeinen Pädagogik und hat Eduard Kindermann zum Verfasser.

Ehe derselbe an sein eigentliches Thema schreitet, gedenkt er in Kürze der Schwierigkeiten, die der Schaffung des Reichsvolksschulgesetzes entgegenstanden, und wendet sich gegen die Anschuldigungen, die man gegen die Neuschule erhebt. Zugleich gibt er auch einen kurzen historischen Überblick über die Entwicklung der Pädagogik und das Heranwachsen des Schulwesens. Er weist auch auf die Anerkennung hin, die unserem Schulgesetze selbst im Auslande gezollt werden musste (Dr. F. Dittes Worte am VIII. Lehrertag in Berlin) und beweist an der Hand von Zahlen das segensreiche Wirken der Neuschule.

Einige dieser Zahlen will ich des allgemeinen Interesses wegen, das ihnen zukommt, hier anführen. Im Jahre 1882 betrug die Anzahl der gerichtlich Verurtheilten 32.098; bis zum Jahre 1891 fand dann ein beständiges Sinken dieser Zahl bis auf 28.435 trotz einer Bevölkerungszunahme von 1·8 Millionen statt. Diese beiden Zahlen sprechen wohl am deutlichsten aus, was man von der gegen die Neuschule erhobenen Anschuldigung zu halten hat, es habe während ihres Bestandes die Sittenlosigkeit zugenommen. Dass die Allgemeinbildung einen wesentlichen Zuwachs erfahren habe, zeigen gleichfalls diesbezügliche Zahlen. So zählte man im Jahre 1880 10,930.099 des Lesens und Schreibens kundige Personen, im Jahre 1890 bereits 13,258.452. Dass man nicht zu noch besseren Resultaten gekommen sei, beruht nach des Verfassers Ansicht zum grössten Theil auf einer mangelhaften Schulconscription, deren Grund wohl theilweise in der minderen Cultur, theilweise in der schlechten wirtschaftlichen Lage einzelner Landstriche zu suchen sei.

Die Vermehrung der öffentlichen Schulen aber von 14.697 im Jahre 1870 auf 17.706 im Schuljahre 1890—91, sowie das grosse Anwachsen der Zahl der Lehrkräfte lasse den Schluss ziehen auf eine intensive und wesentliche Forderung des gesammten Schulwesens in diesem Zeitraume.

Dass aber die Lehrer selbst bemüht waren, zur Verbesserung des Schulwesens beizutragen, und dass sie in diesem Bestreben zahlreiche Freunde und Helfer gefunden, das beweise die reiche Fachliteratur, die im Laufe der Jahre sich zu solcher Blüte entwickelt habe.

Pädagogisches Wissen und Können sind die nothwendigen Rüstzeuge des Lehrers, ihre praktische Anwendung erfolgt erst viel später. Daher soll sich der Lehrer auf dem Gesammtgebiete der Pädagogik beschäftigen und sich zu vervollkommnen trachten. Im Laufe der Zeit hat sich die Pädagogik zu einer Wissenschaft entwickelt, die eine stattliche Anzahl von Hilfswissenschaften für sich in Anspruch nimmt. Viele und grosse Gelehrte haben an ihrem Aufbaue mitgearbeitet, ebenso zahlreiche sind auch jetzt noch bemüht, den Bau der Vollendung näher zu bringen. Dass sich infolge dieser regen wissenschaftlichen Betheiligung manche Meinungsverschiedenheiten ergaben, ist nur selbstverständlich. Der Verfasser weist auf den Gegensatz zwischen der Pestalozzi-Diesterwegschen und Herbart-Zillerschen Schule hin, als deren Hauptvertreter in Wien er den verdienstvollen ersten Director des Wiener Pädagogisums Dr. F. Dittes einerseits

und den Universitätsprofessor Dr. Vogt anderseits anführt. Doch tritt bereits eine Klärung der Ansichten ein, und Kindermann weist auf eine zukünftig zu erwartende Vereinigung dieser beiden Richtungen hin. Als Ideal stellt er mit Dr. Dittes die freie, nach allen Richtungen forschend vorgehende und fortschreitende Pädagogik hin.

Nun wendet sich der Verfasser den besonderen Erscheinungen zu, welche das Reichsvolksschulgesetz auf dem Gebiete der Pädagogik herbeiführte.

In einem besonderen Abschnitt führt er uns die Fortschritte vor, die man in der Unterrichtsmethode gemacht. Er führt den Nachweis, wie die gewährleistete Methodenfreiheit die Methode verbesserte, beschränkt sich aber nur auf die Anführung der neuen Methoden des Elementarunterrichtes, des heimatkundlichen und fremdsprachlichen Unterrichtes, weil gerade hier die Neuerungen wesentliche Verbesserungen waren und als indirecte wohlthätige Wirkungen des Schulgesetzes angesehen werden müssen.

Hierauf folgt im nächsten Abschnitt eine sehr umfangreiche Übersicht über den gegenwärtigen Stand der Literatur der Pädagogik, die jeder Lehrer mit Freude begrüssen muss.

Dass im neuen Gesetze auch auf die Gesundheitspflege in erhöhtem Masse Bedacht genommen wurde und welche Aufgabe diesbezüglich dem Lehrer zugewiesen wurde, wird an der Hand der betreffenden gesetzlichen Bestimmungen gezeigt. Namentlich der Bestrebungen der allerneuesten Zeit auf diesem Gebiete wird in anerkennendster Weise gedacht.

Sodann kommt auch die Sprache auf die Gesetzeskunde als Unterrichtsdisciplin. Es wird der diesbezügliche Passus im Gesetze angeführt, und es werden die wichtigsten Gründe vorgebracht, die für die Nothwendigkeit sprechen, den zukünftigen Staatsbürger mit den Grundzügen der Verfassung bekannt zu machen und ihn über die Rechte und Pflichten jedes Staatsangehörigen zu belehren.*)

Der Jugendlectüre weist der Verfasser einen besonders hervorragenden Platz im gesammten Schulplane ein. In vollem Mass erkennt er die auf Regelung der Jugendlectürefrage hinzielenden Bestrebungen der Behörde an. Leider habe eine von derselben veranstaltete Preisausschreibung nicht den gewünschten Erfolg gehabt. Unter den vielen Lehrern, die als Recensenten und Berichterstatter über Jugendlectüre aufgetreten sind, werden besonders Josef Kraft und Karl Huber genannt.

Als besondere Errungenschaft der neueren Zeit können die Anordnungen der Regierung betrachtet werden, die sich auf die Heilpädagogik beziehen. In humanster Weise ist für Schwachsinnige, Viersinnige, Stotternde und Verwahrloste Vorsorge getroffen worden. Als besonders bemerkenswert in dieser Beziehung sei ein Artikel im Jahrbuch der pädagogischen Gesellschaft in Wien, Jahrgang 1893 (XVI. Bd.) angeführt, der das Thema „Verwahrloste Jugend“ behandelt und von J. W. Holczabek stammt.

Die Überzeugung von der Wichtigkeit der Kleinkindererziehung, die nach und nach immer tiefere Wurzeln zu schlagen begann, trug zur bedeutenden Entwicklung des Kindergartenwesens bei. Auch der Vereinskrippen, die zu den Kindergärten in innigster Beziehung stehen, wird gedacht und auf ihre sociale Bedeutung hingewiesen.

Für die Fortbildung des der Schule Entwachsenen sorgen Fortbildungsschulen. Wie sehr man die Nothwendigkeit empfand, den aus der Schule Ausgetretenen noch weitere Leitung auf dem Lebenspfade zu geben, das zeigt sich schon in einer Schulordnung,

---

*) In der letzten Zeit hat ein diesbezüglicher Vortrag von Ferd. Frank, gehalten in der pädagogischen Gesellschaft, eine lebhafte Debatte hervorgerufen und die Aufmerksamkeit der massgebenden Behörden erregt. (Siehe Vorträge S. 50.) A. d. V.

welche die glorreiche Kaiserin Maria Theresia gab und worin ein sogenannter sonntägiger Wiederholungsunterricht, der bis zum 18. oder 20. Lebensjahre dauern sollte, angeordnet wurde. Als im Jahre 1848 der Unterstaatssecretär Freiherr v. Helfert mit der Leitung der Unterrichtsangelegenheiten betraut wurde, wurde die Wiederholungsschule bereits als Fortbildungsschule aufgefasst und der Besuch derselben der besonderen Aufmerksamkeit der Behörden empfohlen. Später legte man dann auch auf den Beruf der Besucher Gewicht, und so entstanden die gewerblichen und landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen, deren Wirken sich heute als so segensreich erweist. Noch wird auf eine Einrichtung hingewiesen, die sich von weittragender Bedeutung zeigte, ich meine die Errichtung von Schulgärten. Auch dort, wo solche nicht in directem Zusammenhang mit landwirtschaftlichen Schulen stehen, erweisen sie sich schon wegen ihrer hygienischen und unterrichtlichen Bedeutung von grossem Nutzen. Insbesondere Böhmen und Mähren verdanken der Anregung zur Obstbaumcultur, welche die dortigen Schulgärten durch Anlage von Baumschulen gaben, ihren Reichthum an blühenden und erträgnisreichen Obstbaumanlagen. Auch in den grossen Städten zeigte sich jedoch bereits die segensreiche Wirkung von Schulgärten, die dem Auge Erholung, während der Unterrichtspausen den Kindern Erquickung gewähren, und welche den Ausgangspunkt zu mancher naturwissenschaftlichen Erklärung bilden können. In Anerkennung dieser Bedeutung der Schulgärten hat sich in Wien der „Verein zur Gründung gemeinsamer Schulgärten" gebildet, den ins Leben gerufen zu haben das Verdienst des Herrn k. k. Landesschulinspectors Dr. Karl Rieger ist.

Wenn wir nun diese Fortschritte der Neuschule gegenüberstellen den Verhältnissen der vormärzlichen Zeit, so müssen wir uns sagen, dass die Anforderungen, die man heutzutage an den Lehrer stellt, bei weitem andere und höhere geworden sind, als sie früher waren. An Stelle der früheren oft nur mangelhaften Vorbereitung zum Lehrberufe tritt jetzt eine gediegene fachmännische Bildung. Unsere Lehrerbildungsanstalten sowie das musterhaft geleitete und eingerichtete Wiener Pädagogium geben jedem, der sich zum Lehrer berufen fühlt, Gelegenheit, sich im bester Weise für seinen Beruf vorzubereiten.

Um dem Lehrer jedoch auch Gelegenheit zu geben, die praktischen Erfahrungen, die er während des Unterrichtens macht, mit seinen Berufsgenossen besprechen zu können, ist im Gesetze die Abhaltung von Conferenzen angeordnet worden. Ausserdem geben aber auch zahlreiche Vereine und Zeitschriften jedem Lehrer Gelegenheit, sich im wechselseitigen Gedankenaustausche Rath und Belehrung zu holen und so dem Ideal der Vollkommenheit immer näher zu rücken. In besonders lobender Weise gedenkt hiebei der Verfasser des ersten Wiener Lehrervereines „Volksschule" und der „Wiener Pädagogischen Gesellschaft", die beide durch ihre gut geleiteten Fachschriften in den weitesten Lehrerkreisen bekannt sind.

Schliesslich sei erwähnt, dass der Verfasser für jede der besprochenen Disciplinen eine zahlreiche einschlägige Literatur anführt, die jedem Collegen eine willkommene Gabe sein wird.

Das nächste, vom Emanuel Bayr verfasste Capitel beschäftigt sich mit der Schulhygiene. Es ist dies eine besonders beachtenswerte Originalarbeit, die in der erschöpfendsten Weise alle in dieses Gebiet einschlägigen Fragen behandelt. Jedem Lehrer, namentlich jedem Schulleiter sei dieses Capitel zu eingehendem Studium empfohlen. Vom Aufbau und der Einrichtung des Schulhauses ausgehend, kommt der Verfasser auf alle Fragen zu sprechen, die mit der Gesundheitspflege von Seite der Schule

zusammenhängen. Unter dem vielen Beachtenswerten will ich nur das Wichtigste und die neuesten Errungenschaften auf dem Gebiete der Schulhygiene, die vom Obgenannten geschildert werden, in Kürze andeuten und empfehle alles Übrige der eigenen Lectüre.

Nachdem die Anforderungen, die man an das Schulhaus selbst zu stellen hat, besprochen sind, nachdem die Fragen der Ventilation, Beleuchtung und Beheizung abgethan sind, schenkt Bayr der Einrichtung der Schulbänke besondere Aufmerksamkeit. Er weist auf viele der bestehenden und bestandenen Übelstände hin und zeigt, wie dieselben vermieden werden könnten. Zugleich führt er uns auch die neuesten Errungenschaften auf diesem Gebiete vor. (Dr. K. Stejskal.) Dann wendet er sich der Überbürdungsfrage zu und setzt sie mit der Nervosität der jetzigen Zeit in Verbindung. Auch ermahnt er die Lehrer, auf verschiedene nervöse und krankhafte Zustände der Kinder genau zu achten und gemeinsam mit dem Elternhaus auf deren Heilung hinzuarbeiten. Hierauf kommt das Verhalten, das die Lehrer bei Infectionskrankheiten an den Tag zu legen haben, an die Reihe. Es wird nachgewiesen, wie durch die Massregeln, die zur Verhinderung der Ausbreitung solcher Krankheiten in den Schulen getroffen wurden, die übergrosse Scheu der Eltern behoben wurde, ihre Kinder in öffentliche Schulen zu schicken. Dabei kommt der Verfasser auch auf die Schulärztefrage zu sprechen, die namentlich in Wien durch das Wirken der städtischen Ärzte bereits einer günstigeren Lösung nahe geführt wird. Endlich finden auch die Bestrebungen unserer Zeit, auch ausserhalb der Schule das leibliche Wohl der Schulkinder zu fördern, vollste Würdigung. Namentlich wird der Anregungen gedacht, die Se. Exc. Herr Unterrichtsminister Freiherr v. Gautsch in dieser Richtung gab.

Das dritte Capitel beschäftigt sich mit der Unterrichtssprache. Marie Schwarz zeigt in einer kurzen historischen Einleitung, wie die vernachlässigte Muttersprache bei uns wieder zu Ehren kam, und wie man ihr von der Zeit Maria Theresias an eine immer erhöhte Bedeutung zumass.

Der Anschauungsunterricht, der ja mit der Unterrichtssprache im innigsten Zusammenhange steht, wird von Johanna Sellner behandelt. Die Verfasserin schildert uns, wie nach und nach der Anschauungsunterricht in der Schule Eingang fand und sich immer mehr als wichtiges Unterrichtsmittel Geltung verschaffte. Es werden die verschiedenen Ansichten über die Methoden des Anschauungsunterrichtes in der Schule dargestellt und die Hilfsmittel angeführt, die uns heutzutage in dieser Beziehung zur Verfügung stehen. Zum Schlusse wird dann hingewiesen, dass zwar der Ausbau des Anschauungsunterrichtes noch immer verschiedenen Schwankungen unterworfen sei, dass aber immer und überall die reale und formale Tendenz das einigende Moment bilden werde.

Über den Fibelunterricht schreibt Josefine Bürger. Nachdem auch sie eine Übersicht über die Vervollkommnung dieses Unterrichtsgegenstandes gegeben, kommt sie zu dem Resultate, dass heutzutage die Normalwörtermethode sich Bahn gebrochen habe. Während früher der kleine Schüler schweren Herzens zur Schule wandelte, thut er dies jetzt mit Lust und Liebe, denn er wird nicht mehr mit dem trockenen Buchstabieren geplagt und erreicht in wenigen Monaten das Ziel, zu dem er früher meist erst im zweiten Schuljahr gelangte.

Das Lesebuch und seine Bedeutung wird im folgenden Abschnitt von Josef Kraft, Marie Schwarz und Wenzel Wild einer eingehenden Kritik unterzogen. Es wird als treuer Gefährte des Lehrers im modernen Schulleben hingestellt und als Siegespreis, der nach jahrhundertelangem Ringen des gesunden Menschenverstandes mit eingewurzelten Vorurtheilen den Kämpfern zutheil wurde, bezeichnet. Was für Wand-

lungen das Lesebuch seinem Inhalt und seiner Eintheilung nach im Laufe der Zeit durchgemacht hat, ist uns allen in genügender Weise bekannt, ich übergehe daher die diesbezüglichen Ausführungen und wende mich dem nächsten, von Marie Schwarz verfassten Artikel zu.

Derselbe ist der Behandlung der Lesestücke gewidmet. Die Verfasserin behandelt das Thema mit grosser Gründlichkeit und bringt ihre diesbezüglichen Ansichten in überzeugungsvollster Weise zum Ausdruck. Dabei trägt sie nach jeder Richtung hin den heutigen Verhältnissen Rechnung. Als gemeinsame Grundzüge für die Behandlung des Lesestoffes stellt sie die Herbart'schen „formalen Stufen" hin: 1. Vorbereitung auf den Inhalt des Lesestückes, 2. Die Darbietung des Inhaltes, wobei besonders die Schärfung der Beobachtungsgabe des Schülers in Betracht kommt, 3. die Vertiefung, die der Klarheit der Gedanken dient, und 4. die Verwertung des Inhaltes, bei welcher durch Memorieren, schriftliche oder mündliche Wiedergabe oder Nachbildungen die Schärfung des Gedächtnisses in den Vordergrund tritt.

Über den Grammatikunterricht und seine Entwickelung schreibt Joh. Georg Rothaug. Der Artikel ist sehr gründlich gehalten und zeigt in seinem kritischen Theil überall den gewiegten und erfahrenen Schulmann. Er führt uns die verschiedenen Phasen, die der Grammatikunterricht durchmachte, vor und zeigt sich namentlich mit den neueren Bestrebungen auf diesem Gebiete vertraut. In ebenso objectiver als sachgemässer Weise führt er uns die Reformbestrebungen, die den Grammatikunterricht betreffen, vor, und gibt uns in Kürze die Grundzüge an, nach welchen die neuesten für Volks- und Bürgerschule berechneten Grammatikwerke verfasst sind. Als Endresultat stellt er Folgendes hin: Aus den widerstreitenden Ansichten über den Grammatikunterricht ist bis jetzt keine Methode als absolute Siegerin hervorgegangen, doch behauptet gegenwärtig das heuristische oder analytisch-synthetische Verfahren den Vorrang.

Über Orthographie und Orthoëpie und die Art und Weise des diesbezüglichen Unterrichtes gibt uns G. Hrdlicska auf Grund eines mit grossem Fleisse zusammengetragenen Repertoires der einschlägigen Werke Aufschluss. Er bemerkt, dass die diesbezüglichen Reformbestrebungen noch nicht abgeschlossen sind, und schliesst mit dem Wunsche, die Zukunft möge der deutschen Rechtschreibung volle Einheit und genügende Vereinfachung bringen.

Über den Aufsatzunterricht und seine Anwendung in der Volks- und Bürgerschule berichtet Ernestine Weil. Sie geht von den ersten Bestrebungen aus, die man dem schriftlichen Gedankenausdrucke im Deutschen zuwandte, und gibt eine historische Darstellung von dem allmähligen Heranwachsen der Erkenntnis der Wichtigkeit der schriftlichen Gedankenwiedergabe. Sie weist darauf hin, wie in der Schule namentlich das Lesebuch zum Aufsatzunterrichte in innigster Verbindung stehe. Doch solle man das im Lesebuch Gebotene auch noch durch anderweitig zu beschaffendes Material ergänzen; denn die Schüler sollen ja im praktischen Leben nicht Lesestücke erweitern oder verkürzen, nicht Sprichwörter erklären u. s. w., sondern sie sollen für den Bedarf des Lebens und über reale Dinge schreiben und vor allem ihre eigenen Gedanken über Dinge geordnet schriftlich darstellen lernen. Auf die Wichtigkeit, den Schüler hauptsächlich zur Wiedergabe seiner eigenen Gedanken anzuleiten, weist ein angeführter Herbart'scher Satz hin, welcher besagt: „Drei Zeilen eigener Arbeit sind besser, als drei Seiten nach Vorschrift." Zum Schlusse endlich wird der Bestrebungen gedacht, welche die Lehren neuester Zeit, besonders der Herbart-Zillerschen Schule, enthalten, um den stilistischen Unterricht durch Heranziehung und Verarbeitung des in den realen Lehr-

gegenständen gewonnenen Materials zu einem der bedeutungsvollsten Bildungsmittel im Rahmen des concentrischen Unterrichtes zu gestalten. Die Verfasserin endigt mit den Worten: „Was mit warmem Eifer und auf die rechte Art in dieser Beziehung gethan wird, muss in Zukunft reiche und herrliche Früchte tragen.“

Im folgenden Capitel spricht Joh. Georg Rothaug über die Gestaltung des Geographieunterrichtes. Bevor er an sein eigentliches Thema herantritt, wirft er einen Blick zurück in die Vorzeit. Er weist darauf hin, wie mangelhaft noch im Alterthum und Mittelalter die Kenntnisse waren, die man von der Erde hatte. Die Bedeutung, welche die zu Beginn der Neuzeit gemachten Entdeckungen auf dem Gebiete der Geographie hatten, erkennt er in vollem Masse an.

Als Werk unseres Jahrhunderts aber stellt er die wissenschaftliche Ausgestaltung unseres geographischen Wissens hin. Als Bahnbrecher auf diesem Gebiete bezeichnet er Alex. v. Humboldt und Karl Ritter. Ersterer versuchte zuerst die Darstellung der Gesammtheit der irdischen Naturerscheinungen als Ursache und Wirkung; letzterer setzte in genialer Weise das von Humboldt begonnene Werk fort und suchte die Wechselbeziehungen der verschiedenen geographischen Elemente der Erdräume, insbesondere auch den Einfluss des Landes auf seine Bewohner nachzuweisen und bahnte so die vergleichende Erdbeschreibung an. Die Anwendung des Geographieunterrichtes in der Schule jedoch liess noch recht lange fast alles zu wünschen übrig. Erst die Ideen Rousseaus und Pestalozzis riefen eine Umwälzung hervor, und ein geographischer Anschauungsunterricht an der Heimat bildete fortan die Basis jeglichen geographischen Unterrichtes. Erst die Schul- und Unterrichtsordnung vom 20. August 1870 brachte die definitive Einreihung des erdkundlichen Unterrichtes in die Unterrichtsfächer der Volksschule. Aus der diesbezüglichen Verordnung ergibt sich ganz deutlich die Zweitheilung dieses Unterrichtsfaches in eine geographische Heimatkunde und in die allgemeine Erdkunde, und Rothaug behält besagte Eintheilung bei Besprechung dieser Unterrichtsdisciplin bei.

Dabei erweist sich der Verfasser als ein Mann, der mitten in der Schulpraxis steht und an den Reformbestrebungen auf dem Gebiete des geographischen Unterrichtes den lebhaftesten Antheil nimmt. Bezüglich des heimatkundlichen Unterrichtes stellt er den Grundsatz auf, dass das Kind nicht aus dem Buche, sondern in der Natur und auf Grund directer Beobachtung sich seine ersten geographischen Kenntnisse erwerben solle; denn „nichts ist im Verstande, was nicht vorher in den Sinnen war“. Er spricht aus, dass nach dem heutigen Stande der Methodik die Aufgabe der Heimatskunde eine zweifache sei: eine tellurische und eine kosmische. Als bahnbrechend auf dem Gebiete der Heimatskunde bezeichnet er Dr. Friedr. Aug. Fingers „Anweisung zum Unterricht in der Heimatskunde“. Derselbe geht vom Schulzimmer und vom Schulhause aus, zieht immer grössere Kreise um dasselbe und nimmt dabei auch Sonne, Mond und Erde in den Kreis seiner Betrachtungen auf. — Während Finger und Ziller den heimatskundlichen Unterricht bereits im ersten Schuljahre beginnen lassen, ordnet das Gesetz in Österreich den Beginn desselben erst für das dritte Schuljahr an. Was an einschlägigen Begriffen in den beiden ersten Schuljahren gelehrt wird, fällt dem Anschauungsunterrichte zu. Unter der besprochenen Literatur bezeichnet Rothaug nur weniges als für die Volksschule tauglich und im Geiste Fingers gehalten. Es wird auch die Wichtigkeit, die der Beschaffung von für den heimatskundlichen Unterricht tauglichen Lehrmittel zukommt, hingewiesen. — Der Unterricht in der allgemeinen Erdkunde wird im allgemeinen nach des Verfassers Ausführungen nach dem Principe der concentrischen Kreise ertheilt. Über den Sprung, den man dabei macht, indem man von der Heimatskunde

zur allgemeinen Erdkunde übergeht, sagt Dittes in seiner „Schule der Pädagogik“: „Irgendwo im gesammten geographischen Unterricht muss ein Sprung geschehen vom concreten Stück Erde zum Erdganzen; das ist einmal unvermeidlich. Und diesen Sprung wird man am besten da machen, wo das unmittelbar anschauliche Material erschöpft ist und der Unterricht nothwendigerweise zu Abbildungen (Globen, Karten etc.) seine Zuflucht nehmen muss.“ Über die Entwicklung der Kartographie und aller in dieses Gebiet einschlagenden Fächer bekommen wir gleichfalls ausführlichsten Aufschluss. Zum Schlusse gedenkt der Verfasser der neuesten Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Geographie und warnt davor, die Geographie allzusehr mit Astronomie, Geologie etc. zu verbinden und ihr ihren bildenden Charakter dadurch zu beeinträchtigen.

Das fünfte Capitel behandelt den Geschichtsunterricht und ist von Friedrich Strobl und Konrad Süssmayer ausgearbeitet. Die österreichischen Staatsmänner und Gesetzgeber stellten in der Erkenntnis, dass keine höhere Cultur ohne Beachtung der geschichtlichen Thatsachen denkbar ist, in den Lehrplan der durch das Gesetz vom Jahre 1869 neubegründeten Volksschule auch den Geschichtsunterricht ein. Die bedeutendsten Anregungen und kräftigsten Förderungen verdankt der Geschichtsunterricht in Österreich den Werken deutscher Schulmänner. Die Grundlage für denselben soll die Pflege von Märchen und Sagen bilden. Es wird dabei auf die diesbezügliche zahlreiche Literatur verwiesen. Nun wenden sich die Verfasser der Besprechung der Methoden zu, nach denen man den Geschichtsunterricht zu ertheilen pflegt. Bei Verbindung des Geographie- mit dem Geschichtsunterrichte wird davor gewarnt, die Geschichte nur als blosses Anhängsel der Geographie zu behandeln. Wohl aber könnten sich bei entsprechender Einrichtung des Lehrplanes beide Gegenstände in wirkungsvoller Weise ergänzen. Auch der Versuche, die Biographieen hervorragender Männer beim Geschichtsunterrichte als leitenden Faden zu benutzen, wird gedacht. Doch wird diese Art des Unterrichtes als eine zu einseitige und wenig übersichtliche bezeichnet, wenngleich ihr manche gute Eigenschaften nicht abgiengen. Desgleichen wird auch die Erspriesslichkeit des Geschichtsunterrichtes in concentrischen Kreisen einer eingehenden Kritik unterworfen, und Freunden und Gegnern dieser Methode wird das Wort ertheilt. Soviel glauben aber die Verfasser doch unumwunden aussprechen zu dürfen, dass trotz des Meinungsstreites über Stoffauswahl und Methode des Geschichtsunterrichtes die zur Verbesserung dieses Unterrichtszweiges gemachten Anstrengungen nicht im Sande verlaufen, sondern der lernenden Jugend in reichem Masse zugute gekommen sind.

Das sechste Capitel befasst sich mit Naturgeschichte, und dieser Gegenstand wird von Rudolf Aufreiter besprochen. Es wird darauf hingewiesen, dass durch den Unterricht in der Naturgeschichte hauptsächlich die Liebe und das Interesse für die Natur in den Schülern geweckt und befördert werden solle. Das Gesetz bestimmt dabei die Rücksichtnahme auf die speciellen Bedürfnisse des Schulortes und Bezirkes. Es werden in diesem Artikel wie überall im pädagogischen Literaturbericht die verschiedenen Unterrichtsmethoden, die im Laufe der Zeit einander ablösten, und die damit verbundene Klärung der Ansichten über Wesen und Zweck des naturgeschichtlichen Unterrichtes dargestellt. Als Männer, die sich besondere Verdienste um die Methode erworben, werden Lüben, Dr. K. Rothe, Dr. Wilh. Zenz, Th. Eckhardt und noch manche andere genannt.

Darauf wird besonders hingewiesen, dass den Forderungen der neueren Methodik nur jener Unterricht Rechnung trägt, der auf Naturbeobachtung den grössten Wert legt

und von dieser beim Unterrichte ausgeht. „Planmässige Anleitung zu dieser ist eine Hauptaufgabe des modernen Naturgeschichtsunterrichtes."

Das siebente Capitel behandelt die Naturlehre und ist von Daniel Siebert verfasst. Dieser Unterrichtszweig hat erst seit der Durchführung des Reichs-Volksschulgesetzes jene Würdigung erfahren, welche ihm mit Rücksicht auf seinen überaus bildenden Wert in dem System allgemeiner Volksbildung gebürt. Und so hat die Methode dieses Unterrichtsgegenstandes erst in der neueren Zeit jene Ausbildung erlangt, welche sichere Erfolge erwarten lässt. Diesterweg stellte 1835 die richtigen Grundsätze für den Unterricht in diesem Gegenstand auf, doch gelangten seine Ansichten in diesem Punkte erst spät zum Durchbruche, und lange schwankte man zwischen Extremen. Das Verdienst, den Unterricht nach den Principien der inductiven Methode in die richtigen Bahnen gelenkt zu haben, gebürt vor allem dem Seminardirector Dr. Johannes Crüger, dessen „Schule der Physik" allen Lehrern empfohlen wird. Eine neue Richtung schlug zum Theile Bänitz durch den Aufbau des Unterrichtes in concentrischen Kreisen ein. Nachdem die Verdienste dieser Männer gewürdigt, kommt der Verfasser auf die Entwicklung des Unterrichtes in der Naturlehre in der Volks- und Bürgerschule zu sprechen. Besonders gedenkt er der Bestrebungen von Joh. Hofer und Dr. A. Kauer, die zuerst mit den Aufgaben der Volks- und Bürgerschule entsprechenden Lehrbüchern hervortraten. Sodann wird des verdienstvollen Wirkens, das Dr. F. Dittes und Prof. Dr. E. Netoliczka auf diesem Gebiete entfalteten, gedacht. Schliesslich gedenkt der Verfasser der neuesten Zeit und der Bestrebungen und Erfolge auf dem Gebiete des Unterrichtes in der Naturlehre. Zahlreiche für den Lehrer wichtige Literaturbehelfe werden hiebei angeführt. Die Geschichte der Naturlehre wird als Geschichte unentwegten Fortschrittes hingestellt. Ich will hier mit den Worten des Verfassers schliessen: Anfangs bekämpft und infolge engherziger Anschauungen in „kalter Vereinsamung gehalten", gewinnt die Naturlehre nach mancherlei Verirrungen immer mehr an praktischer, aber auch an ethischer Bedeutung, denn sie ist geeignet, „tüchtige, belebende Gedanken" zu erwecken, die Erziehung zur Ordnung und Achtung vor Gesetzlichkeit zu fördern und das Gemüth mit Bewunderung der Schönheit und Grösse der Natur und Ehrfurcht vor dem Erhabenen zu erfüllen. —

Im achten Capitel bespricht Karl Janoschek den Rechenunterricht. Während die übrigen Unterrichtsgegenstände beim Erscheinen des Reichsvolksschulgesetzes noch zumeist in den Kinderschuhen ihrer Entwicklung staken, zeichnete sich dieser Gegenstand dadurch aus, dass seine methodische Entwicklung bereits ganz vollendet war. Die Grundsätze, die Pestalozzi für den Rechenunterricht aufgestellt hat, gelten trotz mancher in neuester Zeit dagegen erhobener Einwendungen im grossen und ganzen auch noch heutzutage. Unsere Rechenmethode steht gegenwärtig ganz im Banne der praktischen Richtung. Das Betonen der Sache, der Concentration und Vereinfachung ist gewiss begründet, die grundlegenden Principien der Anschaulichkeit und formalen Bildung im elementaren Rechenunterricht aber sind nicht eliminiert worden. Im Anschlusse gibt der Verfasser ein reichhaltiges Literaturverzeichnis und fügt kurze Andeutungen über die Anordnung des Lehrstoffes in denselben und die angewendete Methode bei. Hierauf geht er über zur Schilderung des weiteren Ausbaues, den der Rechenunterricht bei uns in Österreich erfahren hat. Er gedenkt unter anderen namentlich des Altmeisters Močnik und weist auf den Einfluss hin, den namentlich die Gründung des Pädagogiums in Wien auf die Entwicklung der Methode nahm.

Geometrie und geometrisches Zeichnen wird im neunten Capitel von Hans

Barbisch und Josef Jahne behandelt. Bevor auf die Methode eingegangen wird, wird ein gedrängter Abriss des geschichtlichen Entwicklungsganges der Geometrie gegeben, da ja die Geschichte der Wissenschaft die beste Lehrmeisterin der Methode sei. Der Entwicklungsgang der Methode wird uns hierauf auch in Kürze gezeigt. Für den Unterricht in der Geometrie werden je nach Art und Qualität des Lehrstoffes folgende Lehrmethoden empfohlen: 1. Das rein anschauliche Verfahren, 2. das constructive Verfahren, 3. die genetische Ableitung und Entwicklung eines Lehrsatzes, 4. die heuristische Methode und 5. das synthetisch-katechetische Verfahren. Zugleich wird gezeigt, wie und wann eine dieser Methoden am vortheilhaftesten zu benutzen wäre.

Bezüglich des Unterrichtes im geometrischen Zeichnen solle die Methode den drei Rüegg'schen Stufen folgen: 1. Betrachtung und Anschauung, 2. Darstellung, 3. Messen und Berechnen. Zum Schlusse wird eine sehr umfangreiche Literaturübersicht gegeben.

Das zehnte Capitel handelt vom Freihandzeichnen. Alois Kunzfeld und Josef Jahn haben dieses Thema bearbeitet. Sie geben uns eine kurz zusammengefasste Geschichte des Zeichenunterrichtes und zeigen uns, wie die erste Periode dieser Disciplin eine Sturm- und Drangperiode war, in der um die Wette geschaffen wurde, um das Gebäude des Zeichenunterrichtes möglichst rasch in die Höhe zu bringen. Der zweiten Periode sei der vollständige Ausbau und die innere Vollendung dieses Werkes überlassen. Die Verfasser schliessen mit einem Ausblick in die Zukunft und legen ihre Ansichten darüber nieder, welche Methoden auf den verschiedenen Stufen des Zeichenunterrichtes den Sieg davontragen dürften. Dabei werden die zahlreichen einschlägigen Werke berücksichtigt und in Betracht gezogen. Endlich weisen sie darauf hin, dass es dem kommenden Jahrhundert vorbehalten sein werde, jene harmonische Menschenbildung anzustreben, welche nicht nur in der Erziehung zum Guten und in der Erkenntnis der Wahrheit beruht, sondern auch in der Pflege des Schönen.

Im folgenden Capitel behandeln dann Franz Mai und Ottilie Simper den Unterricht im Schreiben. Da das Ziel bei diesem Gegenstand zwar festgesetzt, die Methode aber frei gegeben ist, so entwickelten sich eine ganze Anzahl von verschiedenen Methoden. Als solche, die einen grossen Aufschwung in dieser Disciplin im Gefolge hatten, sind zu verzeichnen: 1. Die genetische Methode, 2. die Linearmethode, 3. die Castair'sche Methode, 4. die Tactiermethode und 5. die stigmographische Methode. Auch wird in Verbindung hiemit eine reichhaltige Fachliteratur angeführt und besprochen. Den Reformbestrebungen der neuesten Zeit wird grosse Aufmerksamkeit geschenkt und ihnen ein grosser Theil der Arbeit zugewendet. Besonders gedacht wird eines Vortrages von Karl Huber, welcher für die alleinige Anwendung der Lateinschrift in der Volksschule eintrat und auf alle nicht zu widerlegenden Vortheile hinwies, welche sich durch die Beschränkung auf die lateinische Schreib- und Druckschrift für den Unterricht ergeben würden. Endlich wird auch die in letzter Zeit aufgetauchte Steilschriftfrage in den Rahmen der Betrachtung gezogen.

Im zwölften Capitel spricht Richard Einzenberger über den Gesangsunterricht. Vor allem weist er darauf hin, welchen veredelnden und bildenden Einfluss der Gesang auf das Gemüth jedes Menschen, namentlich aber auf das des Kindes habe. Verhältnismässig sehr spät habe der Gesangsunterricht bei uns in die Volksschulen Eingang gefunden, und es sei ihm erst durch die Ministerialverordnung vom 20. August 1870 ein würdiges Ziel gesteckt worden. Doch sei durch die Gleichgiltigkeit, die die Lehrerschaft anfangs dem Gesangsunterrichte gegenüber an den Tag legte, die Erreichung dieses Zieles lange verzögert worden. Erst in neuester Zeit habe man der Wichtigkeit des

gesanglichen Unterrichtes volle Würdigung erfahren lassen. Er führt dann verschiedene Männer an, die sich um die Hebung des Gesangsunterrichtes verdient gemacht haben. Die Methode, die Noten durch Ziffern zu ersetzen, die aus Frankreich stammt, will er nicht angewendet wissen und begründet auch seine diesbezügliche Ansicht. Zum Schlusse wendet sich der Verfasser zur Besprechung der Liedersammlungen, die nach seiner Meinung noch mancher Verbesserung bedürfen.

Im dreizehnten Capitel geben uns Ludwig von Balajthy und Adolf Kunka eine Übersicht über die Entwicklung des Turnunterrichtes in Österreich. Namentlich werden die Bestrebungen der Turnvereine für die Einführung des obligaten Turnunterrichtes an den Volkschulen hervorgehoben, insbesondere aber der Opfer gedacht, welche die Commune Wien für das Turnwesen brachte. In aller Kürze wird uns gezeigt, wie das Turnen immer mehr Anwert fand, auch der diesbezügliche Erlass Sr. Exc. des Freiherrn v. Gautsch wird erwähnt. — Im Anschlusse an diese Darstellung folgt ein kurzer Literaturbericht.

Im darauffolgenden Capitel schreiben Marie Schulmeister und Louise Stiepan über den Handarbeitsunterricht in Mädchenschulen. Vorerst geben sie eine kurze Darstellung davon, wie sich nach und nach die Nothwendigkeit herausgestellt habe, diesem Zweig des Unterrichtes im Lehrplane für Mädchenschulen einen eigenen Platz einzuräumen. Dann zeigen sie uns aber auch die Erfolge, die man bereits auf diesem Gebiete errungen, und weisen darauf hin, wie gerade durch diesen Unterrichtszweig die Mädchen sich eine Summe von für das Leben brauchbaren Fertigkeiten aneignen. Schliesslich wird noch der erziehlichen Bedeutung des Handarbeitsunterrichtes gedacht, durch den ja die Schülerinnen zu Reinlichkeit, Nettigkeit, Ausdauer und Fleiss angehalten werden, Eigenschaften, die jedes Mädchen zieren.

Das fünfzehnte Capitel befasst sich mit dem Handfertigkeitsunterricht, und es werden die Bestrebungen und Errungenschaften auf diesem Gebiete von Alois Bruhns und Franz Jünger geschildert. Einerseits geben sie uns ein Bild vom Stande dieses Unternehmens in Österreich, andererseits stellen sie uns die diesbezüglichen Verhältnisse in Deutschland dar. Die Verfasser glauben, dass trotz mancher Gegenbestrebungen die Zeit nicht mehr fern sei, in welcher der Handfertigkeitsunterricht als wesentlicher Erziehungsfactor bei der Knabenerziehung allgemeine Anerkennung finden werde.

Das sechzehnte Capitel handelt vom Unterricht in der französischen Sprache und ist von Josef Schamanek und Josefine Heyra verfasst. In einfacher, übersichtlicher Weise sind hier die wichtigsten Methoden des französischen Sprachunterrichts charakterisiert, sowie dessen Einführung in die Wiener Volks- und Bürgerschulen besprochen. Hier ersehen wir, wie man zuerst ausländische Hilfsbücher beim Unterrichte zu verwenden gezwungen war, wie nach und nach von österreichischen Schulmännern Lehrbücher verfasst, wie diese Lehrbücher verbessert, in der neuesten Zeit aber förmlich umgestaltet worden sind.

Wenn wir nun das ganze Werk zum Schlusse überblicken, so müssen wir sagen, dass in ihm eine vollkommen neue Idee verwirklicht und eine Lücke in der pädagogischen Literatur ausgefüllt worden ist. Es zeigt eine eingehende Darstellung der Entwicklung des österreichischen, namentlich des Wiener Volksschulwesens und ruft in uns allen als angenehme Erinnerung zurück, wie hoch die Wogen der Begeisterung vor 25 Jahren giengen. Es verdient deshalb jedem Lehrer, namentlich aber der jungen Lehrergeneration empfohlen zu werden, damit sie angeregt werde, im Sinne ihrer grossen Vorbilder mit Begeisterung zu arbeiten am grossen Werke der Volksbildung.

ANHANG.

I.

Schulchronik.

(15. September 1894 bis 15. September 1895.)

Von Ferdinand Frank.

I. Die Schule und das öffentliche Leben.

Trotzdem das österreichische Schulwesen intensiv und extensiv im Ausbaue fortschreitet, trotzdem die Volksbildung in Österreich in steter Ausbreitung und Vertiefung begriffen ist, wie dies statistische Nachweise unzweifelhaft ergeben, hört man doch zahlreiche Stimmen, welche ihrer Unzufriedenheit über die bestehenden Verhältnisse unumwunden Ausdruck geben. Wir geben dieselben wieder, müssen aber denn doch der Meinung Ausdruck geben, dass das Umsichgreifen einer gewissen Depression nicht allein dem Einflusse der über der Schule stehenden Factoren in die Schuhe geschoben werden kann, dass vielmehr die Lehrerschaft selbst theilweise daran schuld ist, weil sie einerseits an ihrer Zerklüftung und Zersplitterung recht rege arbeitet, was die neuerliche Gründung eines Reichsbundes für Bürgerschullehrer, die Trennung der Jungen von den Alten u. a. Vorgänge beweisen, weil die Lehrerschaft anderseits von ihrem wahren Boden, von dem festen Grunde, auf dem ihre Begeisterung fussen soll, abgekommen ist, nämlich von der Pflege der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. In der Sorge um das Materielle aufgehend, um kleinliche Interessen streitend, hat man jene grossen Gesichtspunkte verloren, die einst diese grosse Körperschaft beseelten und ihr die grossen Wege gewiesen haben. Diese grossen Ideen haben ein kleines Geschlecht gefunden, und vergeblich ist die Klage, dass die grossen Ideen schwinden, es ist ja der Sachlage nach ganz naturgemäss. Mit einiger Einschränkung mag die allgemeine deutsche Lehrerzeitung Recht haben, wenn sie über das österreichische Schulwesen schreibt: „Auf der ganzen Linie und in allen Instanzen fehlt der frische, belebende Zug; an die Vervollständigung der noch mangelhaften Schulorganisation, an einen weiteren Ausbau des Rohbaues, an die Behebung von herausgewachsenen Übelständen und Schäden wird kaum gedacht. So ungünstig wie heute waren die Verhältnisse in Österreich noch nie; so wenig ist seit der neuen Schulära noch nie für die Volksschule geschehen; so harmlos hat sich der Process noch zu keiner Zeit abgespielt; so leer standen die Versammlungs-

säle der Lehrer-Conferenzen wohl noch nie." — Und für alle diese Zustände wird die Coalition verantwortlich gemacht. Nun besteht aber die Coalition nicht mehr, wo wird nun der neue Sündenbock zu finden sein? Wie noth thäte es da, an die eigene Brust zu klopfen und zu sagen: Mea culpa! Etwas mehr positive Schaffensfreude und etwas mehr Ruhe und Selbsterkenntnis, etwas mehr Einigkeit, sie könnten uns der idealen Aufgabe unseres Standes, der wir entfremdet sind, näher bringen.

Im Abgeordnetenhause concentrierte sich das Interesse der Parteien in der Budgetdebatte auf die Bewilligung der Post für die Errichtung des slovenischen Gymnasiums in Cilli, und dieser Punkt gab zu sehr erregten Debatten Anlass. Da das nach dem Abgange des Coalitionsministerium mit der Besorgung der Regierungsgeschäfte betraute Beamtenministerium mit dem Grafen Kielmannsegg an der Spitze an eine möglichst rasche Erledigung des Budgets schreiten musste, beschränkte sich die Debatte über das Schulwesen auf wenige geringfügige Punkte.

Dagegen lenkte die Thätigkeit der österreichischen Landtage heuer in besonderer Weise die Aufmerksamkeit des Lehrstandes auf sich, es waren confessionelle, nationale und administrative Schulfragen, welche zur Behandlung kamen. Am meisten Aufsehen machte der Schulantrag des hochwürdigsten Fürstbischofs Dr. Kopp im schlesischen Landtage. Derselbe lautet:

Der hohe Landtag wolle eine Vermehrung der Religionsstunden in den Volksschulen des Breslauer Diöcesan-Antheiles im Herzogthum Schlesien und die Betheiligung der Lehrer an dem schulplanmässigen Religionsunterrichte veranlassen und die etwaigen Kosten aus Landesmitteln bewilligen.

Aus der Begründung zu diesem Antrage entnehmen wir folgende Stellen:

Der eben verlesene Antrag, den ich die Ehre habe, der Beschlussfassung des hohen Hauses zu unterbreiten, berührt ein Gebiet des öffentlichen Lebens und der staatlichen Gesetzgebung, welches bis zu dieser Stunde noch immer heiss umstritten wird. Es liegt mir indes vollständig ferne, in diese friedliche Versammlung Streit hineintragen zu wollen, und ich werde mich deshalb bei Begründung meines Antrages aller Erörterungen enthalten, welche irgwie Verschiedenheit der Meinungen oder Widerstreit der Ansichten ohne Aussicht auf wirksame Vermittlung anregen würden. Redner führt nun aus, dass die Aufgabe der Volksschule sei, den jungen Menschen für die Lebensaufgabe auszubilden. Diese Lebensaufgabe ist eine zweifache, eine natürliche und eine übernatürliche; beide Lebensaufgaben lassen sich nicht trennen. Wenn man für die Ausbildung und Befähigung zur Erfüllung der natürlichen Lebensaufgabe die öffentliche Gewalt in Anspruch nimmt, und zwar nur für diese allein, so liegt darin ein grosser Fehler; die weltliche Obrigkeit hat auch die Pflicht, ihre Aufmerksamkeit und Sorge der Befähigung zur Erfüllung der übernatürlichen Lebensaufgabe zuzuwenden. Beide Befähigungen müssen miteinander in engste Verbindung gebracht werden in der Schule, und wenn die Aufgabe der Schule darin besteht, einen einheitlichen Charakter zu bilden, so kann sie wohl diese Aufgabe nur dadurch lösen, dass sie den ganzen Menschen behandelt. Redner beruft sich auf den französischen Gelehrten freier Richtung, Cousin, welcher sich zu der Meinung bekennt, dass die Religion die hauptsächlichste, wenn nicht die einzige Grundlage der Volksbildung sei. Dann dürfte aber zwischen dem Religionsunterricht und dem übrigen Unterrichte kein Widerspruch und zwischen dem Religionslehrer und den übrigen Lehrern keine Gegensätzlichkeit, keine Feindschaft bestehen.

Ich knüpfe daran, fährt Redner fort, die Frage, hohes Haus, welche Stellung nimmt zu diesen Grundsätzen und Ansichten unsere Schulgesetzgebung? Das Volks-

schulgesetz bezeichnet im § 1 als die Aufgabe der Volksschule vor Allem, „die Kinder sittlich-religiös zu erziehen", und stellt im § 3 die Religion unter die Lehrgegenstände, und zwar an die erste Stelle. Ich würde mich nur wiederholen, wenn ich nun näher nachweisen wollte, dass eben in diesen beiden angezogenen Paragraphen des Reichs-Volksschulgesetzes dieselbe Ansicht vertreten wird, welche ich Ihnen soeben vorgetragen habe, und dass diese Ansicht mit der von mir vorgetragenen vollkommen sich deckt. Die Aufgabe der Volksschule soll sein die sittlich-religiöse Erziehung, es soll die Erziehung zur Sittlichkeit aufgebaut werden auf die Religion. Mehr zu sagen, ist nicht nothwendig. Freilich scheint diese Thatsache etwas abgeschwächt zu werden durch eine andere gesetzliche Bestimmung in dem Gesetze vom 25. Mai 1868, in welchem es heist: „dass der übrige Unterricht von dem Einflusse der Kirche vollständig unabhängig sein soll". Nun, meine Herren, es ist das nur ein Schein, und es kommt dieser Schein nur von einer falschen und nach meiner Meinung verhängnisvollen Deutung dieser gesetzlichen Bestimmung. Wenn das Gesetz vorschreibt, es soll der übrige Unterricht von dem Einflusse der Kirche unabhängig sein, so muss man zunächst den Wortlaut genau ansehen, und da bemerke ich vor allen Dingen, dass es nicht heisst, es soll der übrige Unterricht von dem Einflusse der Religion unabhängig sein, sondern vom Einflusse der Kirche, und das ist ein ganz gewaltiger Unterschied. Dem Gesetzgeber ist die Tendenz ganz fremd gewesen, zu bestimmen, dass der übrige Unterricht mit der Religion nichts zu thun haben soll oder gar derselben widersprechen könne; das liegt nicht in den Worten dieses Paragraphen und findet sich auch in keiner der übrigen gesetzlichen Bestimmungen. Man muss aber, meine Herren, jedes Gesetz auch aus dem Zusammenhange mit den übrigen Bestimmungen erklären; man kann also den richtigen Sinn dieser Gesetzesbestimmung auch nur angeben, wenn man auf den Zusammenhang sieht, in welchem sie steht. Dieser Paragraph behandelt nur im ersten Absatze die Aufsicht der Kirche über den Religionsunterricht und sagt dann im zweiten, dass der Unterricht in den übrigen Lehrgegenständen in diesen Schulen unabhängig ist von dem Einflusse der Kirche oder Religionsgesellschaft. Ich meine, deutlicher könne das Gesetz wirklich nicht sprechen. Das Gesetz setzt im ersten Abschnitte die Zuständigkeit der Kirche zur Beaufsichtigung des Religionsunterrichtes fest, fügt aber hinzu, dass die Beaufsichtigung über den übrigen Unterricht der Kirche nicht zustehen soll. Es ist also hier gar nicht von der Erziehung die Rede, sondern nur von den Ressorts- und Zuständigkeitsverhältnissen. Es bezieht sich also diese gesetzliche Bestimmung gar nicht auf den Zusammenhang der Religion mit den übrigen Gegenständen, sondern es entzieht das Gesetz der Kirche nur die Aufsicht über die übrigen Unterrichtsgegenstände. Ich halte aber auch jene Interpretation, wie sie leider an vielen Stellen ausgesprochen ist und noch immer zu oft ausgesprochen wird, für eine höchst verhängnisvolle und unglückliche. Diese Interpretation des Gesetzes hat die Kluft zwischen Lehrerschaft und Geistlichkeit eigentlich ausgebaut. Sie hat das Zusammenwirken zwischen Kirche und Schule erschwert und der ganzen Schulgesetzgebung einen Anstrich gegeben, welcher dieselbe beim gläubigen Theile unseres Volkes sehr verdächtig gemacht hat, und das ganz mit Unrecht, wenn man diesen § 2, Absatz 2, des Gesetzes vom 25. Mai 1868 dafür verantwortlich macht. Aber auch die Ausführungen des Volksschulgesetzes sagen keineswegs dasjenige, was man irrthümlich in das Gesetz hineininterpretiert hat. Nehmen wir zum Beispiel nur die Ministerial-Verordnung vom 20. August 1870. Da heisst es im § 62: Die einzelnen Lehrgegenstände dürfen nicht ohne Beziehung zu einander auftreten, sondern sind als einheitlicher Bildungsstoff zu betrachten, und sie müssen daher auch in wechselseitiger Beziehung zu einander be-

handelt werden. Gewiss, meine Herren, ist das ein ganz richtiger Grundsatz. Soll nun aber der Religionsunterricht allein ausser aller Beziehung zu dem übrigen Unterrichte stehen? Während alle anderen Lehrgegenstände als einheitlicher Bildungsstoff betrachtet und behandelt werden sollen, soll der Religionsunterricht davon eine Ausnahme machen? Das ist gewiss weder die Absicht des Gesetzgebers gewesen, noch, wie dies sich aus diesem Paragraphen ergibt, die Absicht der ausführenden Organe. Unsere Schulgesetzgebung setzt also eine religiöse Erziehung unserer Schuljugend voraus und will einen gründlichen Religionsunterricht.

Gegen diesen Antrag wurden zahlreiche Stimmen aus Schlesien laut, die meisten Lehrervereine dieses Kronlandes nahmen dagegen Stellung. Hier möge nur die Gegenkundgebung des Bielitzer Lehrervereins Platz finden. — Derselbe lautet:

1. Sr. Eminenz der Kardinal Fürstbischof Dr. Kopp setzt in der Begründung zu seinem Schulantrage ohne innere Berechtigung eine missverständliche Auslegung der gesetzlichen Bestimmungen durch jene Factoren voraus, die das Reichsvolksschulgesetz geschaffen und auf Grund desselben die Neuschule eingerichtet haben.

2. Die allgemeine Heranziehung der Lehrerschaft, die sich von sittlich-religiösem Empfinden, Denken und Handeln in der Ausübung ihres hohen Berufes erfüllt weiss, zur pflicht- und regelmässigen Ertheilung des Religionsunterrichtes würde im Laufe weniger Jahre Erscheinungen heraufbeschwören, welche den Bildungsgang, die Gewissensfreiheit und die persönliche Charaktertüchtigkeit des Lehrstandes beeinträchtigen, den Bestand der öffentlichen Schule in Frage stellen und das Staatswohl in einem der wichtigsten Lebensnerven mittelbar schädigen könnten.

3. Von der vorbildlichen, in Wort und That sich offenbarenden religiösen Gesinnung der zur Beeinflussung der Jugend berufenen Persönlichkeiten ist eher eine sittlich-religiöse Vertiefung und Besserung zu erwarten, als von einer Vermehrung der Religionsstunden, die bei der oft abstracten Natur des religiösen Lehrstoffes in den Dienst des Wortwissens treten und als erhöhte Memorierarbeit eine Belastung des Unterrichts- und Erziehungswesens der Volksschule bedeuten würden.

Der Deutsch-österreichische Lehrerbund nahm ebenfalls zu diesem Antrage Stellung und veröffentlichte in allen Schulzeitungen Österreichs folgende Kundgebung:

I.

Der Ausschuss des über 14 000 Mitglieder zählenden Deutsch-österreichischen Lehrerbundes spricht nun seine Überzeugung aus, dass die im zweiten Theile dieses Antrages enthaltene Forderung der Heranziehung der Lehrer zur Betheiligung an dem schulplanmässigen Religionsunterrichte, deren Berechtigung eigenthümlicherweise aus den Bestimmungen des in Geltung stehenden Reichs-Volksschulgesetzes abzuleiten versucht wurde, geradezu und einzig und allein den Zweck hat, eben dieses Reichs-Volksschulgesetz, sowie das Gesetz vom 25. Mai 1868, wodurch „grundsätzliche Bestimmungen über das Verhältnis der Schule zur Kirche erlassen werden", in deren Grundfesten zu erschüttern; denn die Unabhängigkeit der Lehrerschaft von jedwedem kirchlichen Einflusse, die durch den erwähnten Antrag beseitigt werden soll, ist der Lehrerschaft ja eben in dem Reichs-Volksschulgesetze, sowie in dem Gesetze vom 25. Mai 1868 gewährleistet.

Und wenn nun diese gesetzlich verbürgte Unabhängigkeit anzutasten versucht wird, dann ist es Pflicht der Lehrerschaft, einmüthig sich gegen einen solchen Angriff zu erheben, aber nicht etwa bloss in ihrem eigenen, sondern ebenso und noch vielmehr im Interesse der ihr zur Erziehung anvertrauten Jugend und damit im Interesse des gesammten Volkes.

Ohne diese Unabhängigkeit würde die Lehrerschaft eben das nicht sein und das nicht leisten können, was sie sein und was sie leisten soll.

Denn wie sollte jemand andere zu brauchbaren Mitgliedern eines freien staatlichen Gemeinwesens zu erziehen vermögen und dabei denselben mit seinem ganzen Wesen zum Vorbilde dienen können, wenn er selber unfrei wäre.

Mit dem Verluste dieser Unabhängigkeit würde aber auch eine wesentliche Verschärfung der Gegensätze in confessioneller Beziehung unter der Jugend und damit auch unter dem Volke parallel gehen; denn die Volksschule, die als allgemeine Schule nur der Pflege und Förderung allgemein menschlicher Bildungsinteressen, und zwar auch in Bezug auf das rein religiöse Moment, gewidmet bleiben soll, würde damit in den Dienst der besonderen Interessen einer bestimmten Religionsgesellschaft, in den Dienst bestimmter confessioneller Interessen gestellt werden.

Das hiesse aber unter anderem auch darauf verzichten, dass in unserer Zeit, wo die staatliche Gesellschaft von Gegensätzen der verschiedensten Art leider! durch und durch zerklüftet ist, wenigstens noch innerhalb der Schule die verschiedenen Confessionen Angehörigen einträchtig und friedlich neben und auch miteinander wirken, und dass auf diese Weise das heranwachsende Geschlecht dazu erzogen und daran gewöhnt werde, auch dereinst im öffentlichen Leben in derselben Weise fortzuwirken, die der eigenen gegenüberstehende Überzeugung anderer zu achten und nur gegen das zu kämpfen, was die Interessen der Gesammtheit schädigt.

Für ein solches friedliches Zusammenwirken aller im öffentlichen Leben zum Heile und zum Wohle aller aber in der Schule schon den nöthigen Grund zu legen, das war einer der leitenden Gedanken bei der Schaffung des Reichs-Volksschulgesetzes, und deshalb würde man, wenn das bezeichnete Gesetz nicht schon bestünde, dem Drange der Nothwendigkeit gehorchend, heute dasselbe schaffen müssen.

Es ist darum in hohem Grade seltsam, dass die Forderung, die Lehrerschaft wieder der Aufsicht der Kirche zu unterstellen, d. h. wieder unfrei zu machen, mit dem Hinweise auf das Reichs-Volksschulgesetz zu begründen versucht wird.

Dieses Unterstellen wird aber in der That in dem erwähnten Antrage verlangt; denn nach § 5 des Reichs-Volksschulgesetzes wird der Religionsunterricht zunächst von den betreffenden Kirchenbehörden überwacht, und die Lehrerschaft stünde somit im Sinne des Antrages als ein bei der Ertheilung des confessionellen Religionsunterrichtes mitwirkendes Organ in aller Form wieder unter die Aufsicht der Kirche.

Nun kann allerdings nach demselben § 5 des Reichs-Volksschulgesetzes „an jenen Orten, wo kein Geistlicher vorhanden ist, welcher den Religionsunterrichs regelmässig zu ertheilen vermag, der Lehrer mit Zustimmung der Kirchenbehörden verhalten werden, bei diesem Unterrichte für die seiner Confession angehörigen Kinder in Gemässheit der durch die Schulbehörden erlassenen Anordnungen mitzuwirken“, und es könnte deshalb mit Beziehung hierauf wohl gesagt werden, was in dem erwähnten Antrage verlangt wird, sei ja im Gesetze vorgesehen und somit nichts Neues.

Einer solchen Auffassung ist jedoch das Folgende gegenüberzustellen.

Der Gesetzgeber musste, nachdem er in § 3 des Reichs-Volksschulgesetzes die Religion unter die Lehrgegenstände der Volksschule aufgenommen und in § 5 desselben Gesetzes die Bestimmung aufgestellt hatte: „Der Religionsunterricht wird durch die betreffenden Kirchenbehörden besorgt“, womit der Religionsunterricht als confessioneller für die Schule festgesetzt war, selbstverständlich dafür Vorsorge treffen, dass

dieser von ihm vorgeschriebene confessionelle Religionsunterricht unter allen Umständen auch wirklich ertheilt werde.

Und er hat auch in der That in dieser Sache nach zwei Richtungen hin Vorsorge getroffen, und zwar einerseits für den Fall, als an einzelnen Orten kein Geistlicher vorhanden sein sollte, der den Religionsunterricht regelmässig zu ertheilen vermag, durch die oben angeführte Bestimmung, andererseits aber für den Fall, dass die Kirchenbehörden die Ertheilung des Religionsunterrichtes unterlassen, beziehungsweise den ihnen unterstehenden Geistlichen verbieten sollten, Religionsunterricht zu ertheilen, was bei der bekannten hochgradigen Abneigung des hohen Clerus gegen die neue Ordnung in den österreichischen Schulverhältnissen als möglich angenommen werden konnte, durch die Bestimmung: „Falls eine Kirche oder Religionsgesellschaft die Besorgung des Religionsunterrichtes unterlässt, hat die Landesschulbehörde nach Einvernehmung der Betheiligten die erforderliche Verfügung zu treffen.

In dem einen wie in dem anderen Falle handelt es sich somit nur um einen Nothbehelf zur thatsächlichen Durchführung des in dem Gesetze inbetreff des Religionsunterrichtes Angeordneten.

Die in dem erwähnten Antrage geforderte Betheiligung der Lehrer an dem schulplanmässigen Religionsunterrichte wird aber nicht als Nothbehelf für einzelne Orte, sondern für den ganzen Umfang des Breslauer Diöcesan-Antheiles im Herzogthum Schlesien, also für einen Theil des Reiches allgemein, und nicht etwa bloss mit Rücksicht auf die für das bezeichnete Gebiet gewünschte Vermehrung der Religionsunterrichtsstunden, sondern hauptsächlich und ganz wesentlich im Hinblicke auf die Erziehungsaufgabe der Schule, die darin besteht, den jungen Menschen für seine zweifache Lebensaufgabe: für die natürliche wie für die übernatürliche auszubilden, folglich grundsätzlich verlangt.

Ein solches Verlangen verstösst aber ebensowohl gegen den Wortlaut, wie gegen den Geist der bestehenden Gesetze.

Es verstösst gegen den Wortlaut, weil es im § 5 des Reichs-Volksschulgesetzes ausdrücklich heisst: „Der Religionsunterricht wird durch die betreffenden Kirchenbehörden besorgt", aber durchaus nicht etwa: Der Religionsunterricht wird durch die betreffenden Kirchenbehörden besorgt, und es haben sich die Lehrer an diesem Unterrichte zu betheiligen, — so dass nach der eben citierten Bestimmung im Zusammenhalte mit den zwei früher angeführten, auf den Religionsunterricht sich beziehenden Bestimmungen des Reichs-Volksschulgesetzes die Mitwirkung des Lehrers beim Religionsunterrichte sich nur als etwas im Nothfalle Geschehendes, beziehungsweise als eine Ausnahme von der Regel, keineswegs jedoch als etwas dargestellt, das grundsätzlich und allgemein zu geschehen hat.

Es verstösst aber auch gegen den Geist der bestehenden Gesetze, denn die Bestimmung in § 2 des Gesetzes vom 25. Mai 1868 — „Der Unterricht in den übrigen Lehrgegenständen ist unabhängig von dem Einflusse jeder Kirche oder Religionsgesellschaft" — entzieht jeder Kirche oder Religionsgesellschaft das Recht zur Einflussnahme auf den Unterricht in den verschiedenen Lehrgegenständen — mit alleiniger Ausnahme des Religionsunterrichtes — überhaupt, d. h. ebenso das Recht zur directen, wie das Recht zur indirecten Einflussnahme, und zwar deshalb, weil wohl der Religionsunterricht in der öffentlichen Volksschule confessionell, die Schule selbst aber interconfessionell ist.

Und wenn es nun in der Begründung des Antrages heisst:

„Wenn das Gesetz vorschreibt, es soll der übrige Unterricht von dem Einflusse der Kirche unabhängig sein, so muss man zunächst den Wortlaut genau ansehen, und da bemerke ich vor allen Dingen, dass es nicht heisst, es solle der übrige Unterricht von dem Einflusse der Religion unabhängig sein, sondern von dem Einflusse der Kirche und das ist ein ganz gewaltiger Unterschied."

Und an anderer Stelle:

„Die Aufgabe der Volksschule soll sein die sittlich-religiöse Erziehung, es soll die Erziehung zur Sittlichkeit aufgebaut werden auf der Religion."

Ferner:

„Man muss gerade die Religion zum Centrum des Unterrichtes machen und an dieses alle anderen Unterrichtsgegenstände anschliessen. Wenn dem aber so ist, dann darf zwischen dem Religionsunterrichte und dem übrigen Unterrichte kein Widerspruch und zwischen dem Religionslehrer und den übrigen Lehrern keine Gegensätzlichkeit, keine Feindschaft bestehen," so soll doch damit sicherlich nichts anderes zum Ausdruck kommen, als: Die Kirche hat zwar nach dem Gesetze keine Berechtigung zur directen Einflussnahme auf die übrigen Lehrgegenstände, wohl aber die Berechtigung zu einer indirecten, und die Nothwendigkeit dieser letzteren ergibt sich ganz von selbst aus der Bedeutung der Religion für die gesammte Erziehung des Menschen.

Um nun diese Berechtigung der Kirche zu einer mindestens indirecten Einflussnahme auf den gesammten Unterricht der Volksschule nachzuweisen, sind in dem aus der Begründung des Antrages oben Angeführten Kirche und Religion einerseits als Begriffe auseinandergehalten, andererseits aber als der Sache nach untrennbar zusammengehörige Factoren der Erziehung gekennzeichnet.

Hiebei ist zugleich die Religion als das im Vereine mit der Sittlichkeit der Lebensführung des Menschen die rechte Richtung gebende Element — mit einer ganz bestimmten Confession, bezw. die sittlich-religiöse Erziehung mit der specifisch katholischen, also mit einer bestimmten confessionellen Erziehung identificiert.

Die Begriffe: sittlich-religiöse Erziehung und Erziehung im Sinne einer bestimmten Confession sind aber nicht identisch.

Dies erhellt ganz deutlich aus der Thatsache, dass es bei den verschiedenen Culturvölkern überhaupt, speciell aber bei den verschiedenen Nationen in unserem Vaterlande doch nur einerlei Sittenlehren, oder besser gesagt nur eine einzige einheitliche Sittenlehre, welche durch die allen dabei in Betracht kommenden Confessionen gemeinsam religiösen Grundideen auf das mächtigste unterstützt und gefördert wird, wohl aber mehrerlei Confessionen gibt, welche zweifellos mehr oder weniger voneinander abweichen.

Die Lehrerschaft erkennt es nun als ihre heilige Pflicht, aus allen ihren Kräften im Sinne der früher bezeichneten, allen Confessionen gemeinsamen sittlich-religiösen Ideen erziehlich auf die ihr anvertraute Jugend einzuwirken, und sie ist dieser ihrer Pflicht bisher auch stets nach bestem Wissen und Gewissen nachgekommen; sie muss es aber auf das entschiedenste bestreiten, dass Religion im Sinne der besten und sichersten Grundlage der Sittlichkeit nicht in allen Confessionen, sondern nur in einer einzigen, ganz bestimmten Confession enthalten sei, und dass deshalb anstatt der allen Confessionen gemeinsamen religiös-sittlichen Ideen eine bestimmte Confession mit ihrem gesammten Inhalte als „Religion" zum Mittelpunkte der Jugenderziehung gemacht werden müsse.

Wer aber letzteres verlangt, der fordert etwas, was mit dem Geiste und dem Wortlaute der bezogenen Gesetze, in Gemässheit deren unsere öffentlichen Schulen nicht confessionelle, sondern interconfessionelle Schulen sind und letzteres auch bleiben müssen, absolut nicht vereinbar ist, und was deshalb mit dem Hinweise auf diese Gesetze nie und nimmer anders als nur scheinbar begründet werden kann.

Solange demnach die bezogenen Gesetze bestehen, kann und darf die in dem erwähnten Antrage enthaltene Forderung, die Lehrerschaft erst nur in einem Theile des Reiches, in diesem aber allgemein zur „Betheiligung an dem schulplanmässigen Religionsunterrichte" zu verhalten, und damit den betreffenden Theil der Lehrerschaft zwar vorerst nur mit einem Theile seiner schulamtlichen Thätigkeit jedoch grundsätzlich der Aufsicht der Kirche zu unterstellen, welche theilweise Unterstellung über kurz oder lang mit Naturnothwendigkeit zur vollständigen Verkirchlichung unseres Volksschulwesens führen müsste, nimmermehr erfüllt werden.

II.

Was die im ersten Theile des Antrages enthaltene Forderung einer Vermehrung der Religionsunterrichtsstunden anlangt, so bewegt sich diese Forderung, abgesehen von dem Umstande, dass dieselbe nicht gerade vor das Forum eines Landtages gehört, ganz und gar im Rahmen der bestehenden Gesetze.

Gleichwohl muss und soll auch diese Forderung kurz beleuchtet werden, was in Folgendem geschieht.

Wahre und echte Religiosität ist entschieden weit mehr eine Sache des Gemüthes als eine Sache des Verstandes, und die blosse Zunahme des Wissens in religiösen Dingen ist durchaus nicht gleichbedeutend mit einer Verinnerlichung desselben.

Diese letztere aber ist ja doch dasjenige, was vor allem nothwendig erscheint, wenn Religion und Religiosität im Menschen etwas Bleibendes, etwas in ihm immer fester Wurzelndes und so allgemach für ihn das Leitende und Führende im Leben, aber auch zugleich der Anker werden sollen, der ihm auch in den gefährlichsten und schlimmsten Stürmen seines Lebens einen sicheren und festen Halt verleiht, und der ihn auch dann noch lebensmuthig und auch lebensfreudig sein lässt, wenn sein Lebenshimmel sich verdunkelt, wenn er sich in schwerer Noth, in schier unerträglich scheinender Bedrängnis befindet, wo er Trost und Hilfe braucht, sie jedoch vergebens bei den Menschen sucht und zuletzt nur von dem Allerbarmer sie erhofft und bei diesem sie auch findet.

Für diese so wichtige Verinnerlichung des Wissens in religiösen Dingen, für die Schaffung eines eigentlichen religiösen Lebens in der Jugend ist jedoch das blosse Zuwachsen von weiteren, auf dem Wege mehr oder weniger nur gedächtnismässiger Aneignung erworbenen Kenntnissen über diesen Gegenstand von sehr zweifelhafter Bedeutung, wohl aber wird dieselbe wesentlich dadurch gefördert, dass in dem gesammten Thun und Lassen aller jener, denen es obliegt, die Jugend zu erziehen, echt religiöses Denken und Empfinden sich in einer Weise offenbart, welche den Verstand und das Gemüth der Jugend gleichmässig ergreift, bewegt und bildet, jenen fortgesetzt auf Gott und seinen heiligen Willen hinlenkt, dieses aber mit dem Hauche warmer, hingebungsvoller Liebe zu dem Geber alles Guten und dem Vater aller Menschen immer mehr erfüllt.

In diesem Sinne wirkt schon frühzeitig die Mutter auf den zarten Sprössling ein, und die Schule setzt in ihrer Weise und mit ihren Mitteln diese Einwirkung des Elternhauses auf die Jugend fort, dieselbe verstärkend, vertiefend und ergänzend.

Und wenn alle, die berufen sind, die Kinder für das Leben hier auf Erden, wie auch für das Leben in dem Jenseits zu erziehen, die Pflege religiösen Lebens in diesem

Sinne auffassen und üben, dann kann es unter ihnen keine Gegensätzlichkeit und keine Feindschaft geben, und dann wird auch ohne Vermehrung der Stunden für den Unterricht in der Religion das religiöse Leben in den Kindern auf das herrlichste gedeihen und immer besser sich entwickeln zur Freude aller jener, die die Kinder wahrhaft glücklich wissen wollen, und zum Heile der Gesammtbevölkerung unseres lieben, theueren Vaterlandes.

Wien, im April 1895.

Der Ausschuss des Deutsch-österreichischen Lehrerbundes.

Bei der Berathung des Gesetzes über die Entlohnung des Religionsunterrichtes im nieder-öst. Landtage wurden von hohen geistlichen Würdenträgern beachtenswerte Worte gesprochen. Rector Dr. Müllner meinte u. a, dass er Wert darauf lege, wenn der Religionsunterricht vom Seelsorger ertheilt werde. Die Kirche sei durchaus nicht bildungsfeindlich, er begrüsse vielmehr eine höhere intellectuelle Ausbildung des heranwachsenden Geschlechtes mit Freuden, denn durch sie würden die kirchlichen Zwecke nur gefördert. — Bischof Rössler aus St. Pölten führte aus, dass man in den gegenwärtigen turbulenten Zeiten tüchtig geschulte Religionslehrer brauche, welche ihr heiliges Amt mit um so grösserem Eifer verwalten werden, wenn sie sehen, dass auf diesen Unterricht Wert gelegt wird und dass sie nicht zurückstehen hinter den weltlichen Lehrern. Der Staat habe in der Volksschulgesetzgebung seine Verdienste, so sei die Disciplin in fast allen Orten eine musterhafte, insbesondere die Methodik habe Fortschritte gemacht. — Dr. Lustkandl begrüsst es mit grosser Genugthuung, dass die beiden geistlichen Redner es anerkannt hätten, dass auch der Staat ein Interesse an der Schule habe. Man könne auf dem Boden des R.-V.-Gesetzes alles machen, was nothwendig sei, ohne dass man sich gegenseitig gewissermassen als Feinde der Cultur ausrufe. — Dr. Weitlof bringt in Erinnerung, dass es eine gute und alte Tradition des Landtages und seines Schulausschusses sei, dem Religionsunterrichte stets die gebürende Würdigung zu bezeigen und die nothwendige Rücksicht auf denselben zu nehmen. Für die Anerkennung der Erfolge unseres Schulwesens sei man zu um so grösserem Dank verpflichtet, als es trotz aller Anfeindungen und Verkennungen unserer Ziele und unserer Bestrebungen gelungen sei, dem so wichtigen Religionsunterrichte den ihm gebürenden Platz im Schulwesen einzuräumen, soweit hiezu das Gesetz den Rahmen offen lasse und gleichzeitig dahin zu wirken, die zu einem gedeihlichen Erfolge des Unterrichtes sowohl in der Religion als in den weltlichen Gegenständen erforderliche Einheit zwischen den Lehrkräften und zwischen jenen Organen herbeizuführen, welche der Schulaufsicht zustehe. (Der betreffende Gesetzentwurf bestimmt für jede subsidiarisch ertheilte Religionsstunde u. z. für Wien an Bürgerschulen 40 fl., an Volksschulen 30 fl., auf dem Lande 25 fl. Remuneration per Jahr.)

Im steirischen Landtage brachte Abgeordneter Karlon mehrere Anträge bezüglich einer Änderung der Schulpflicht ein. Er wünscht, dass die Schulpflicht im allgemeinen auf 6 Jahre reduciert werde, dass ferner der Halbtagsunterricht, wo nur immer möglich, an Stelle des ganztägigen Unterrichts trete.

Begründet wurde der zweite Antrag damit, dass das Reichsvolksschulgesetz von dem Grundsatze ausgehe, dass die Kinder wohl 8 Jahre die Schule besuchen sollen, keineswegs präcisiere, der Besuch müsse täglich oder gar so und so viel Stunden täglich stattfinden. In Steiermark würden, wenn die Anträge Karlons Annahme fänden, 1750 Lehrkräfte disponibel.

Im oberösterreichischen Landtage wurde abermals ein Antrag auf Einführung

der confessionellen Schule gestellt und zwar vom Canonicus Neumayer. Dr. Bahr wies nach, dass es bei einträchtigem Zusammenwirken aller Factoren möglich sei, die Aufgabe der Schule im Sinne des R.-V.-G. zu lösen, dass das Verlangen nach einer confessionellen Schule nicht von der Gesammtbevölkerung Oberösterreichs ausgehe. Bischof Doppelbauer aus Linz suchte nachzuweisen, dass die Demoralisierung und Religionslosigkeit in vielen Kreisen zunehme, dass es im grossen und ganzen thalabwärts gehe. Er stellte folgenden Antrag: Die hohe Unterrichtsverwaltung werde ersucht, ehestens eine Erweiterung des Religionsunterrichtes, beziehungsweise eine Vermehrung der Religionsstunden an den Volks- und Bürgerschulen im Lehrplan zum Ausdrucke zu bringen.

In den Landtagen von Kärnten und Krain bewegte sich die Schuldebatte auf nationalem Gebiete, und einzelne Abgeordnete suchten die Regierung zu beschuldigen, dass sie das deutsche Element gegenüber dem slovenischen ungebürlich bevorzuge.

Die „Laibacher Schulzeitung" schreibt über die Vorgänge in den Landtagen:

„Die politischen Wechselreden über die Voranschläge der Landesschulfonds sind in Kronländern mit gemischt nationaler Bevölkerung oder solchen, in denen die rückschrittliche Partei Hahn im Korbe ist, meist sehr interessant. In solchen Stunden drängen sich alle Parteien an die Schule heran; das Schulwesen, das sonst vielfach einer gar zu idyllischen Ruhe geniesst, wird zum Spielball der politischen Wortführer, zum Gegenstand der heftigsten Kämpfe, ja sinkt wohl auch zum Tauschgeschäft herab, an dem sich einsichtsloser nationaler oder confessioneller Fanatismus und brennender Ehrgeiz die Zähne verbeissen."

Angesichts vieler betrübender Erscheinungen obliegt es uns andererseits, sorgfältig solche Äusserungen und Momente zu registrieren, welche beweisen, dass massgebende Factoren die Arbeit der Jugend- und Volksbildung in ihrem Werte erkennen und die Thätigkeit des Lehrers richtig beurtheilen.

Bei der Schul-Inspection, welche der französische Minister Spuller in Poitiers vornahm, entwickelte derselbe sein Programm in einer Conferenz, an welcher 500 Lehrkräfte aller Kategorien, auch der Fachschulen theilnahmen. Die Versammlung war bisher einzig in ihrer Art. Er stellte das neue Schulgesetz neben dem allgemeinen Wahlrecht als einen Grundpfeiler der Republik hin. Er sprach auch von dem neuen Geiste, der die gegenwärtige Gesellschaft beseele, dieser neue Geist trete ein für die Freiheit und für die Lösung socialer Probleme, deren Durchführung unter den Gesetzen der alten Regierungssysteme nicht möglich gewesen sei.

Anlässlich eines Besuches des niederöst. Volksbildungsvereins in Melk entwickelte der Director des Benedictiner-Gymnasiums Ulbrich u. a. folgende Gedanken: Ein schöneres Ziel als das des Vereines könne kaum verfolgt werden, er leite unter Wahrung der Parteilosigkeit zur Tugend an. Er verglich denselben mit Pestalozzi, denn er bestrebe sich wie dieser, das Volk durch Verbindung von ehrlicher Arbeit und häuslicher Erziehung zu heben. Soll dem Elend gesteuert werden, dann müsse man ganz richtig auf Gemüth und Herz des Volkes einwirken, damit sich in ihm eine moralische Kraft entwickele, die den hundertfachen Versuchungen Widerstand leiste. Die Volksbildung sei auch ein unzweifelhaftes Mittel gegen den Pauperismus, er sei auch geeignet, die Schrecken der socialen Umbildung einzuschränken und fernzuhalten durch Weckung des Sinnes für Ordnung und Gesetz, durch Pflege des religiös-moralischen Sinnes des Volkes, er hat jedenfalls eine wichtigere Aufgabe als die zersetzende Arbeit gewisser Agitatoren und Phrasenhelden, die Arbeiter gegen Arbeiter, Classen gegen Classen aufbringen und so die Unzufriedenheit grossziehen und nähren.

Ein evangelischer Geistlicher veröffentlicht in der „Niederschlesischen Zeitung“ folgende Erklärung: „Wenn Unverstand und Hochmuth sich erdreisten, auf die Volksschullehrer stolz herabzusehen und verächtlich über ihr Wirken zu urtheilen, so hat das wenig zu bedeuten; denn diesen wenigen undankbaren Leuten stehen doch wohl grosse Scharen einsichtsvoller, dankbarer Menschen gegenüber, die mit mir klar erkennen, dass gerade die Volksschullehrer gar nicht hoch und wert genug geachtet werden können wegen des unaussprechlich grossen Segens, den wir ihrer mühseligen Arbeit in ihrem schweren, so kärglich besoldeten Dienste zu verdanken haben. Diese segensreiche, saure Arbeit der Volksschullehrer habe ich 35 Jahre lang mit wärmstem Interesse als Ortsschulinspector, kürzere Zeit auch als Kreisschulinspector sorgfältigst zu beobachten reichlich Gelegenheit gehabt, und das hat mich je länger desto mehr mit einer so hohen Achtung vor dem Stande der Volksschullehrer erfüllt, dass ich im Hinblicke auf ihr ebenso mühseliges wie segensreiches Wirken es nicht unterlassen kann, andern Leuten laut und freudig zuzurufen: Hut ab!“

Der „Neuen freien Presse“ wird geschrieben: „Die Einführung der obligatorischen Volksschulbildung in Russland scheint nunmehr von der russischen Regierung endgiltig beschlossen zu sein. Eine aus den Curatoren sämmtlicher Lehrbezirke und aus Fachmännern auf dem Gebiete des Unterrichtswesens zusammengesetzte Commission soll demnächst zusammentreten, das Project zu dieser Schulnovelle ausarbeiten und der Fachcommission des Unterrichtsministeriums zur Begutachtung übergeben. Die gesammte russische Presse hat sich der Frage der Einführung der obligatorischen Volksschulbildung mit Eifer bemächtigt; einmüthig weist sie darauf hin, dass eine rationelle Volksschule die materiellen und geistigen Schäden des russischen Volkes beseitigen und dem Reiche unabsehbaren Nutzen bringen würde. Sogar die Provinzblätter von streng conservativer Richtung erblicken in der projectierten Schulnovelle ein vitales Bedürfnis des russischen Volkes. Diese Haltung der Presse scheint darzuthun, dass es mit der Einführung der obligatorischen Volksschulbildung im Czarenreiche in der That Ernst werden soll, denn noch nie haben die russischen Blätter ein Project oder eine Reform vertheidigt, wenn dies der Regierung unerwünscht war. Die Befreiung der Leibeigenen und die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht unter Alexander II. fanden in den Organen der öffentlichen Meinung in Russland erst dann überzeugte Vertheidiger, nachdem der Entschluss der Regierung, jene Reformen durchzuführen, keinem Zweifel mehr unterlag. Dass um das projectierte Schulgesetz im russischen Unterrichtsministerium harte Kämpfe sich entsponnen haben, erhellt aus der Vorgeschichte dieser Schulnovelle. Bereits im vorigen Jahre wurde auf Initiative des Adlatus im russischen Unterrichtsministerium, Fürsten Wolkonskij, ein Project zur Einführung der obligaten Volksschulbildung im Reiche ausgearbeitet und der Fachcommission des Ministeriums zur Begutachtung übergeben. Das Project stiess jedoch auf den Widerstand des Heiligen Synod, der die Volksbildung nur der orthodoxen Geistlichkeit unterstellt sehen wollte.“

Auf den Bericht des Gouverneurs von Astrachan, dass unter der Landbevölkerung sich ein wachsendes Bestreben bemerkbar mache, ihre Kinder zur Schule zu schicken, schrieb der Kaiser: „Man muss die Bevölkerung in dieser für sie so wichtigen Frage unterstützen.“ Der Gouverneur von Cherson berichtet: „Das Verlangen der Bevölkerung nach Elementarbildung sei so gross, dass alle Schulen überfüllt seien; die Zahl der Schulen sei sehr ungenügend.“ Der Kaiser machte dazu den Vermerk: „Ich lenke hierauf die ernsteste Aufmerksamkeit des Ministers für Volksaufklärung.“

II. Pädagogisch-Didaktisches.

Moralische Erziehung. Angesichts der hochgradigen nationalen Bewegungen in einzelnen Gebieten des Reiches ist es für den Lehrer nothwendig, jene weise Mässigung und Toleranz in nationalen Dingen zu bekunden, welche nothwendig ist, um ein friedliches Zusammenleben verschiedener Sprachstämme auf einem Gebiete zu ermöglichen. Daher haben die vier Erlässe des Statthalters von Böhmen bei denjenigen, welche jedem Parteigetriebe fernstehen, grosses Aufsehen erregt. Dieselben betreffen die Pflege des österreichischen Patriotismus, die Förderung der nationalen und religiösen Duldsamkeit, die Verwendung der Reichsfarben bei Ausschmückung der Schulgebäude und das Verbot des Tragens von nationalen Abzeichen seitens der Schuljugend, endlich das Verbot von Sammlungen an Schulen ohne schulbehördliche Bewilligung.

Heute, wo die Parteiströmungen auch den Lehrstand in seinem stillen, segensreichen Wirken zu beunruhigen drohen, möge man die trefflichen Worte Kellners nicht aus dem Auge verlieren: „Überall, wo sich der Lehrer so vergisst, dass er sich mit Leidenschaft in den Kampf politischer Parteien stürzt, gräbt er sich seiner gedeihlichen Wirksamkeit ein gewisses Grab.“

Nur sehr selten wird das im Interesse der moralischen Erziehung so nothwendige harmonische Zusammenwirken zwischen geistlichen und weltlichen Lehrern gestört. In Spital in Kärnten sah sich der B.-Sch.-R. zu einem Erlasse an die Pfarrämter genöthigt, da einzelne Katecheten den Schülern in der Schule Zeitungen in die Hände spielten, die Aufsätze gegen Lehrer und Schule enthielten. Auch in Wien wurde die Vertheilung von Druckschriften seitens der Katecheten von einer vorherigen Genehmigung des B.-Sch.-R. abhängig gemacht.

Trotzdem in Österreich §. 24 des R.-V.-G. jede körperliche Züchtigung untersagt, kommen doch Fälle vor, dass Lehrer diesbezüglich gerichtlich verurtheilt werden, ja Einzelnen wurde die weitere Ausübung des Lehramtes untersagt.

In Preussen äusserte sich Minister Dr. Bosse gegenüber den Klagen eines polnischen Abgeordneten über die körperliche Züchtigung der Schüler wie folgt: „Ich bin mit dem Herrn Abgeordneten einverstanden, dass die Lehrer die besten sind, welche der körperlichen Züchtigung nicht bedürfen; aber ebenso, hoffe ich, wird der Herr Abgeordnete darin mit mir einverstanden sein, dass es Kinder gibt, die so ungezogen sind, dass ihnen die Ruthe gebürt. Es steht schon in der Bibel: Wer seine Kinder lieb hat, der züchtigt sie. Ich wünsche durchaus keine Überschreitung des Züchtigungsrechtes, im Gegentheil, wir schreiten auf das strengste ein, wenn die Schranken des Züchtigungsrechtes überschritten werden; aber mehr können wir nicht thun, und zuweilen ist es sehr nützlich, dass ein Kind auch einmal empfindlich gezüchtigt wird, wenn es die Schranken der Sitte und Zucht überschreitet.“

Über die sittliche Hebung der heranwachsenden Generation durch die Neuschule liegen aus mehreren Culturstaaten Europas statistische Nachweise vor, welche wir zu ausgiebiger Benützung empfehlen.

Die im October 1894 zur Ausgabe gelangte statistische Übersicht der Verhältnisse der österreichischen Strafanstalten und der Gerichtsgefängnisse bringt die einschlägigen Daten für das Jahr 1890. Diese geben wertvolle Aufschlüsse über den sittigenden Einfluss der Erziehung und der Schulbildung. Dass eine vernachlässigte Erziehung und ein nur geringes Mass von Schulbildung das Auftreten moralischer Defecte begünstigten, erhellt aus der Thatsache, dass von den 1890 eingelieferten männlichen

Sträflingen mehr als 25% gar keinen Unterricht genossen haben und dass 17.7% bis zum 14. Lebensjahre ausserhalb des Elternhauses erzogen wurden. Von weiblichen Sträflingen hatten 45% keinen Unterricht genossen, 28·3% hatten die Erziehung ausserhalb des Elternhauses genossen.

In einer Sitzung der Vereine „Jugendschutz" und „Frauenwohl" zu Berlin sprach Dr. Felisch: „Es sind im Jahre 1882 verurtheilt worden: 30 000 Jugendliche, zehn Jahre später aber schon 46 000! Während die Steigerung der Zahl der gesammten Verbrecher 28 vom Hundert beträgt, macht die der jugendlicher Verbrecher 51 vom Hundert. Nur in einem einzigen Lande sind diese Zustände besser: — in England! Dort ist die Zahl der jugendlichen Verbrecher in stetigem Sinken begriffen. Weshalb? Durch die grossartig ausgebaute Zwangserziehung! Redner befürwortet angesichts dieser Erfolge die Zwangserziehung auch für die jugendlichen Verbrecher Deutschlands. Der deshalb von einem Mitgliede der internationalen criminalistischen Vereinigung ausgearbeitete Gesetzentwurf, der an massgebender Seite eingereicht ist, habe im allgemeinen Beifall gefunden. Der Forderung um Aufrückung des Zeitpunktes der Strafmündigkeit von zwölf Jahren auf vierzehn Jahre schloss sich der Redner an. Bis zu diesem Alter müssen die Kinder noch erzogen werden, dürfen aber nicht ins Gefängnis kommen. Mangelhaft sei die Bestimmung, dass Kinder erst eine Strafthat begehen müssen, ehe sie in zwangsweise Erziehung genommen werden können. Die Zwangserziehung müsse auch ausgedehnt werden auf gefährliche Jugendliche. Kinder dürfen aus dem Gefängnisse nicht mehr zur Schule zurückkehren.

Im Jahre 1870 besuchten in England 1½ Mill. Kinder die Schulen, jetzt 5 Mill. Die Zahl der Insassen von Zucht- und Gefängnisanstalten ist für 1870 12 000, 1894 5000. Die Zahl der Urtheile für schwere Verbrechen ist von 3000 auf 800 gefallen; die Zahl der Verbrechen von Kindern von 14 000 auf 5000. Auch die Zahl der Unterstützungsbedürftigen fiel von 47 auf 22 Percent.

Der niederösterr. Landesschulrath hat die Bezirksschulbehörden und Lehrerbildungsanstalten auf die vom Österr. Verein gegen Trunksucht herausgegebene Preisschrift von Professor Dr. von Kraus: „Wie kann durch die Schule dem zur Unsitte gewordenen Missbrauche geistiger Getränke entgegengewirkt werden", aufmerksam gemacht und die ersteren aufgefordert, über die Abwehr der Trunksucht in Bezirkslehrerconferenzen periodisch Vorträge und Besprechungen zu veranlassen und auf die Verbreitung volksthümlicher Schriften über die Trunkenheit und ihre Folgen in den Bezirks- und Lehrerbibliotheken zu achten. Auch wird den Lehrern durch die Bezirksschulbehörde nahe zu legen sein, dass sie in der Angelegenheit der Bekämpfung der Trunksucht durch gutes Beispiel den Eltern der Schüler voranzugehen hätten, und soll gegen Lehrer, welche durch ihre Haltung der Forderung stets nüchternen Auftretens nicht gerecht werden, im Falle wiederholter Ausserachtlassung ihrer Pflichten mit aller Strenge vorgegangen werden. Die Bildungsanstalten sollen über den Antheil berathen, welchen die einzelnen Unterrichtsgegenstände an der Besprechung dieser für jeden Lehrer wichtigen Angelegenheit (Unterweisung über die Gemeinschädlichkeit des Getränkemissbrauches) zu nehmen haben werden.

A. Goerth lässt sich in seinem Buche: „Erziehung und Ausbildung der Mädchen" folgendermassen über die Jugendlectüre für Mädchen vernehmen: „Zunächst sei hier auf eine Sorte von Schmierern hingewiesen, die gerade der weiblichen Jugend sehr gefährlich werden können. Diese gefährlichen Schmierer gehören dem weiblichen Geschlechte an und stammen sammt und sonders aus den Reihen der Frauen und Jungfrauen, die behaupten, sich einer höheren Bildung zu erfreuen oder den höheren ‚Gesellschaftskreisen'

anzugehören. Mit Hilfe von klugen Verlegern beuten sie jahraus jahrein die Lesewuth der Mädchen und die Thorheit und Sorglosigkeit der Eltern in so schamloser Weise aus, dass man in der That versucht ist, gegen dieses Treiben die Hilfe der Sittenpolizei in Anspruch zu nehmen. Diese Bücher erhalten als Beigabe zum Titel die Bezeichnung ‚für die weibliche Jugend', für ‚reifere Mädchen', für ‚Mädchen von 13—15, resp. 10—13 Jahren', für ‚Töchter höherer Stände', für ‚Backfische und solche, die es gewesen sind'; sie sind mit schönen bunten Bildern versehen, erscheinen in sauberer Ausstattung, oft mit Goldschnitt geziert und werden fast sämmtliche als Festgeschenke auf den Weihnachtsmarkt gebracht. Bestochene, feile Kritiker machen das Publicum in den Beigaben zur „Gartenlaube" oder „Über Land und Meer" auf diese Erscheinungen durch Lobhudeleien aufmerksam, und die Lesewuth der Mädchen und die Thorheit der Eltern besorgen alles Übrige. Die unschuldigsten dieser Bücher und Büchelchen enthalten fades, süssliches, phantastisches und frömmelndes Geschwätz; aber gar viele unter ihnen sind so widerlichen und gefährlichen Inhalts, dass man davor erschrecken kann. — — Nirgends sittlicher Ernst, nirgends einfache, gesunde schlichte Frömmigkeit, nirgends eine ideale Lebensanschauung; dagegen überall ein widerliches Tändeln mit der Arbeit, ein frivoles Spielen mit den heiligsten Gefühlen des Menschenherzens, ein gefallsüchtiges Streben gegenüber den Männern und ein übermässiges Haschen und Jagen nach Genuss. Nirgends zeigen die Heldinnen dieser Erzählungen eine Spur von Interesse an geistigem Leben, nirgends eine Lust, sich um grosse Ideen, um die Kämpfe für die heiligsten Güter des Lebens zu bekümmern. Überall leichtsinnige und gedankenlose Sinnlichkeit; es ist, als ob für diese hier geschilderte Welt der kategorische Imperativ der Pflicht gar nicht existiere. (Jugendschriftenwarte.)

Der Schulhygiene wurde auf dem VIII. hygienischen Congress in Budapest (1.—9. Sept. 1894) besonderes Augenmerk zugewandt, wir geben die wichtigsten Beschlüsse nach einem Berichte des Gymn.-Dir. W. Saliger wieder:

I. Die Frage der körperlichen Erziehung von Dr. Leo Burgerstein (Wien). 1. In allen Culturstaaten ist anzustreben, dass die Schule die körperliche Erziehung der Jugend ebenso fördere, wie sie die unentgeltliche, zwangsweise geistige Erziehung des Volkes besorgt. 2. Es ist anzustreben, dass die Vortheile gesunder physischer Erziehung durch die Schule auch späterhin dem Volke erhalten bleiben, d. h. gesunde Körperbethätigung Volkssitte werde. 3. Massgebend für die Auswahl der körperlichen Erziehungsmittel ist das natürliche Interesse, welches ihnen die Jugend entgegenbringt, der körperliche Gewinn, den sie bieten, und die geistige Arbeit, welche sie erfordern, wobei selbstverständlich die sonstigen erzieherischen Werte der einzelnen Übungen und die örtlichen Verhältnisse gebürend zu beachten sind.

II. Das moderne Volksschulhaus von Karl Hinträger, dipl. Architekt (Wien). 1. Für die Landgemeinden sind Musterpläne für ein- und mehrclassige Volksschulbauten herauszugeben. 2. Die Zahl der Lehrzimmer eines Schulhauses soll 20 nicht übersteigen. 3. Die Zahl der Geschosse soll in Städten 3, am Lande 2 nicht übersteigen. 4. Das Schulhaus hat nur die für Schulzwecke bestimmten Räumlichkeiten aufzunehmen. 5. Die Schülerzahl einer Classe soll 50 nicht übersteigen. 6. Ausser den Minimalmassen für die Grösse der Lehrzimmer sind auch solche für Corridore zu bestimmen. 7. Die Anlage von Wartelocalen in der Nähe der Eingänge ist erwünscht. 8. In keinem Schulhause sollen Kleiderablagen fehlen. 9. Wascheinrichtungen und Badeanlagen sind wegen ihres hygienischen Wertes in jedem Schulhause unterzubringen.

III. Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Volksschulwesens.

Referent Dr. med. und phil. L. Kotelmann (Hamburg): In der Volksschule darf die wöchentliche Schulzeit für das erste Schuljahr 18 und für jedes folgende 2 weitere Stunden nicht überschreiten, bis das Maximum von 30 Stunden erreicht ist; dabei sind jedoch von jeder Schulstunde 15 Minuten für die Pause abzuziehen.

IV. Zur Steilschriftfrage. Die gerade Mittenlage des Heftes mit senkrechter Schrift bewirkt eine wesentlich bessere Körperhaltung, als die schräge Mittenlage und die gerade und schräge Rechtslage mit Schrägschrift. Es ist daher dringend wünschenswert, die gerade Mittenlage mit senkrechter Schrift obligatorisch in die Schule einzuführen.

V. Zur Frage der Schattenbildung bei directer und indirecter Beleuchtung der Schulzimmer von Prof. F. Erismann (Moskau). 1. Bei der directen Beleuchtung der Schulzimmer ist eine richtige, gleichmässige Vertheilung des Lichtes auf den einzelnen Plätzen und eine Vermeidung störender Schatten unmöglich. Die Differenz in der Beleuchtungsintensität einzelner Plätze ist auch bei Abwesenheit der Schüler eine sehr bedeutende. Der durch die beim Schreiben entstehenden Schatten hervorgerufene Lichtverlust ist sehr bedeutend und äusserst ungleichmässig auf verschiedenen Plätzen. 2. Bei der indirecten Beleuchtung ist eine annähernd gleichmässige Vertheilung des Lichtes auf den einzelnen Plätzen leicht zu erreichen. Der beim Schreiben durch den Schatten des sich vornüberbeugenden Körpers entstehende Lichtverlust ist verhältnismässig gering, nicht scharf begrenzt und nicht störend; er weist in Bezug auf die einzelnen Plätze viel geringere Differenzen auf, als bei der directen Beleuchtung. 3. Caeteris paribus ist die indirecte Beleuchtung der Schulzimmer hygienischerseits der directen vorzuziehen.

VI. Bei der These „Die Überbürdung der Schuljugend" unterzog Dr. Moritz Kármán (Budapest) die gegenwärtige Schulorganisation einer Kritik mit Berücksichtigung physiologischer Grundsätze. Derselbe führte aus: Die landläufige Organisation des öffentlichen Schulwesens, welche es für möglich erachtet, den Abschluss der allgemeinen Bildung und des erziehenden Unterrichts in den verschiedenen Lehranstalten auf verschiedene Lebensalter (vom 12. bis 20. Jahre) anzusetzen, scheint keineswegs der Gesetzmässigkeit physiologischer Entwicklung zu entsprechen. Sie zwingt, zumal in den niederen Schulen (Volks- und Bürgerschulen), vielfach auch in höheren Anstalten, wofern diese abgeschlossene Unterabtheilungen haben, dem jugendlichen Geiste Vorstellungen, Begriffe und Gemüthserregungen auf, welche derselbe kaum aufzufassen und nachzufühlen, viel weniger werkthätig zu benützen vermag. Wohl ist eine Gliederung des öffentlichen Schulwesens nach Bildungskreisen und Volksclassen möglich und wünschenswert, doch muss sie mehr in parallel nebeneinander laufenden, als in einander übergeordneten Lehrcursen der ganzen Volksjugend eine den Stufen der körperlichen und geistigen Entwicklung entsprechende Ausbildung gewährleisten, also sich auf die volle Zeit dieser Entwicklung (etwa bis zum 20. ev. 24. Lebensjahre) erstrecken.

Die Ergänzung des aus historischen Gründen hauptsächlich auf literarische Bildung abzielenden üblichen Schulunterrichtes durch systematische Betreibung von Naturwissenschaften kann der Einseitigkeit unseres Bildungswesens keineswegs abhelfen; aus physiologisch-psychologischen Gründen ist vielmehr dahin zu streben, dass dem auf Begriffs- und Gedankenbildung gerichteten Unterrichte eine zur künstlerischen und technischen Fertigkeit befähigende Bildung zur Seite trete. Neben Sprachschulen — in denen der alte musische Unterricht noch fortlebt — bedürfen wir echter Kunst- und Werkschulen, welche den antiken, militärisch-gymnastischen Unterricht dem modernen Geiste der Wertschätzung aller Arbeit entsprechend umgestalten. Die übliche Lehrweise, die von Tag

zu Tag, ja stündlich stets für andere, oft einander entgegensetzte Lehrgegenstände Aufmerksamkeit und Interesse fordert, lässt die physiologischen Gesetze der Übung und Gewohnheitsbildung vielfach ausser Acht; diese fordern mehr Concentration der Geistesthätigkeit, andauerndere Beschäftigung in gleichem Sinne, da sonst die nothwendige Grundlage aller Productionen, eine gleichsam instinctive Leichtigkeit im Denken und Handeln nicht zu erreichen ist.

VII. Über „die Nasenkrankheiten der Schulkinder und den Gesangunterricht" hielt Dr. Neumann eine Vorlesung, in welcher der Vortragende hervorhebt, dass ein grosser Theil der Kinder blutarm ist, Neigung zur Scrophulose hat und infolge Verhinderung des Athmens durch die Nase eine undeutliche, näselnde Aussprache besitzt. Da diese Kinder auch mit offenem Munde schlafen und sonach die Function des Athmens eine unvollkommene ist, bleibt die Entwicklung der Lunge zurück. Redner erläutert sodann den Nutzen des Gesangunterrichtes auf die Entwicklung des Brustkorbs und der Lunge, weshalb jedes Kind singen lernen sollte, was selbst dem schwächsten Kinde nicht schadet, da die Kehle früher ermüdet als die Brust. Eine Ausnahme soll nur bei Heiserkeit oder Husten gemacht werden. Der Gesang der Kinder kann auch bei anderen, geistigen Erholungen, wie Marschieren, Kinderspielpartieen etc. geübt werden, wodurch das kindliche Gemüth erheitert und einer geistigen Überlastung vorgebeugt wird.

Impfung der Lehramtszöglinge. Das Ministerium für Cultus und Unterricht hat an alle Landeschefs als Vorsitzende der Landesschulräthe (mit Ausnahme des Statthalters von Triest) nachstehenden Erlass gerichtet: Da ein ungeimpfter Lehrer durch seine erhöhte Disposition zur Blatternerkrankung den Gesundheitszustand der ihm anvertrauten Kinder gefährden kann, ersuche ich in geeigneter Weise dahin zu wirken, dass die Zöglinge der Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten sich während ihrer Studienzeit oder doch wenigstens, bevor dieselben nach Abschluss ihrer Studien die betreffende Anstalt verlassen, einer Impfung (beziehungsweise Wiederimpfung) unterziehen. In dieser Richtung wird es insbesondere die Aufgabe der mit dem Unterrichte in der Schulhygiene an den Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten betrauten Docenten sein, die Vortheile der Kuhpockenimpfung auseinanderzusetzen und richtige Begriffe hierüber in den Kreisen der heranwachsenden Lehrer zu verbreiten, wobei auch darauf hinzuweisen sein wird, dass in Anbetracht des von der k. k. Impfstoffgewinnungsanstalt in Wien mit Beachtung aller Vorschriften erzeugten tadellosen animalen Impfstoffes Befürchtungen wegen eventueller Impfschädigung vollkommen unbegründet sind.

Neuestens wird auf eigene Gehörprüfungen der Schüler besonderes Gewicht gelegt. Gehörfehler werden meist anfangs nicht bemerkt, beeinträchtigen die Lernerfolge und verleiten nicht selten den Lehrer zu einer falschen Beurtheilung der Schüler. Ein Schwerhöriger kann gewisse Zahlen (7, 6, 5), im Flüsterton gesprochen, schon in einer Entfernung von 6—8 m schwer unterscheiden, während bei normalen Schülern die Hörweite 20 m beträgt.

Helmholtz über die Hygiene der geistigen Arbeit. Professor von Helmholtz hat seinerzeit bei den Festlichkeiten, die zu Ehren seines 70. Geburtstages veranstaltet wurden, einen Überblick über seinen Lebensgang, sowie über die Entwickelung und die Art seiner schöpferischen Denkthätigkeit gegeben, aus welchem folgende Stelle in Erinnerung gebracht zu werden verdient: „Da ich ziemlich oft in die unbehagliche Lage kam, auf günstige Einfälle harren zu müssen, habe ich darüber, wann und wo sie mir kamen, einige Erfahrungen gewonnen, die vielleicht anderen noch nützlich werden können. Sie schleichen oft genug still in den Gedankenkreis ein, ohne dass man gleich

vom Anfang an ihre Bedeutung erkennt; dann hilft später nur zuweilen noch ein zufälliger Umstand, zu erkennen, wann und unter welchen Umständen sie gekommen sind; sonst sind sie da, ohne dass man weiss, woher. In anderen Fällen aber treten sie plötzlich ein, ohne Anstrengung, wie eine Inspiration. Soweit meine Erfahrung geht, kamen sie nie dem ermüdeten Gehirne und nicht am Schreibtisch. Ich musste immer erst mein Problem nach allen Seiten soviel hin- und hergewendet haben, dass ich alle seine Wendungen und Verwickelungsn im Kopfe überschaute und sie frei, ohne zu schreiben, durchlaufen konnte. Es dahin zu bringen, ist ja ohne längere vorausgehende Arbeit meistens nicht möglich. Dann musste, nachdem die davon herrührende Ermüdung vorübergegangen war, eine Stunde vollkommener körperlicher Frische und ruhigen Wohlgefühls eintreten, ehe die guten Einfälle kamen. Oft waren sie des Morgens beim Aufwachen da, wie auch Gauss angemerkt hat. Besonders gern aber kamen sie beim gemächlichen Steigen über waldige Berge im sonnigen Wetter. Die kleinsten Mengen alkoholischen Getränks aber schienen sie zu verscheuchen."

Lehrer Zimmermann befürwortet in der Zeitschrift „Vom Fels zum Meer" die Einführung halbstündiger Lectionen fur 7—8jähr. Schüler und beruft sich bei seiner Forderung auf die Begründungen Kräpelins, Preyers und Kollmanns.

Über den Schulstaub hat ein Fachmann interessante Untersuchungen angestellt. Er fand bei trockenem Wetter täglich 200 Gramm, bei Regen 300—400 Gramm Staub in einem Classenzimmer mit 40—50 Schülern. 1 Gramm dieses Staubes enthielt 500 000—1 800 000 Keime von Mikroorganismen.

Unterrichtsfragen. Prof. Dr. Vogt sagt über den Unterschied zwischen Universität und Schule: „Wenn das Examen kein günstiges Resultat ergeben hat, so liegt der Grund in einem Fehler, den Sie fast alle theilen, dass Sie zuviel lernen, ohne den Stoff zu beherrschen, dass Sie vor allem nicht urtheilen. Im Grunde genommen kann man Ihnen daraus keinen Vorwurf machen; denn diese Manier zu studieren, ist die natürliche Folge Ihrer Schulvorbereitung. Dort, auf der Schule, wird nicht Ihr Urtheil, sondern lediglich Ihr Gedächtnis entwickelt. Sie lernen, d. h. lernen auswendig und glauben die Sache zu kennen, wenn Sie das Wort wissen. Man stopft in Ihr Gehirn eine Menge Sachen hinein, die nicht begriffen sind von Ihnen und oft nicht einmal von den Lehrern; davon habe ich selbst Beweise in den Händen gehabt. Und zwar bestand in einem Falle der ganze Unterricht darin, dass der Lehrer aus einem jedermann zugänglichen Buche seinen Schülern ein paar Hefte voll dictierte, deren Inhalt eingepaukt wurde. Was wird aber auch von so einem Lehrer verlangt? Fast alles muss er unterrichten können, namentlich in den unteren Classen. Wie soll er da den ganzen Stoff selbst beherrschen? Er muss ja geradezu allwissend sein! Die Folge davon ist das verständnislose Unterrichten, welches naturlich wieder seinerseits nur verständnisloses, gedächtnismässiges Lernen herbeiführen kann. Was ist aber das Gedächtnis! Wie oft lässt es uns im Stich; ja, in einem gewissen Alter fängt es an, sich zu verlieren (und zwar verwischen sich die letzten Eindrücke zuerst). Deshalb dürfen Sie nicht meinen, es sei mit Auswendiglernen gethan. Sie müssen das Wesen der Dinge erfassen, indem Sie die einzelnen Bestandtheile zu erkennen suchen." — Aus diesen Worten des greisen Gelehrten sollten unsere Schulen etwas lernen. Mehr Geist! sei die Mahnung. „Deutsche Volksschule."

Die Hauptversammlung des Kärntner Lehrerbundes sprach sich für die Einführung der öffentlichen Schulprüfungen aus, um das Interesse insbesondere der Landbevölkerung an der Schule zu heben.

In Zürich wurde an den Secundarschulen die Mündigsprechung der Schüler eingeführt. Auch wurde der sogenannte bürgerliche Unterricht eingeführt, welcher der Jugend das Verständnis für das Wesen des Gemeinde- und Staatshaushaltes an der Hand der gesetzlichen Bestimmungen vermitteln soll.

Der preussische Unterrichtsminister hat alle ihm unterstehenden Behörden auf die Wichtigkeit einer guten, leserlichen Handschrift für das praktische Leben aufmerksam gemacht und alle Lehrer der höheren Schulen angewiesen, dass sie keinen Aufsatz und keine Reinschrift aus den Händen der Schüler annehmen, in der Flüchtigkeit oder Unordentlichkeit der Schrift zu rügen wären.

In England ist nach einem Berichte des Directors Ernst aus Berlin der Haushaltungsunterricht eine der wichtigsten Disciplinen an allen Mädchenschulen. Er zerfällt in einen theoretischen und in einen praktischen Theil, welche in inniger Wechselwirkung stehen. Derselbe erstreckt sich auf die Nahrungsmittel und deren praktische Verwendung, ferner auf die Kleidung, Wäsche und Behandlung der Wohnung, Kenntnis der Gesundheitsregeln und auf das Umgehen mit dem Gelde. Jedes neue Schulhaus hat eine Schulküche, in welcher 16—20 Schülerinnen praktisch thätig sind. Jeder Curs umfasst 20 bis 22 Lectionen, welche von 10—13jährigen Schülerinnen besucht werden. Die Speisen sind den Bedürfnissen eines kleinen Haushaltes angepasst, sie werden billig verkauft. Die Wände der Localitäten sind mit praktischen Inschriften für Notizen versehen.

In Stuttgart will man im Anschluss an die Kinderhorte und Feriencolonien Kinderküchen einrichten, in welchen die Kinder gegen ein geringes Entgelt gespeist werden, um den Schein des Almosengebens zu vermeiden.

Der Landesausschuss in Kärnten hat sich für die Errichtung von Fortbildungscursen an den Volksschulen entschieden, soweit sie aus dem Bedürfnisse der Gemeinden hervorgehen und von den hiezu berufenen Factoren ins Leben gerufen werden. Remunerationen seitens des Landes wären dann zu gewähren, wenn die von den Gemeinden erhaltenen Schulen durch 2 Jahre bestehen, sich eines regelmässigen Schulbesuches erfreuen und gute Resultate erzielen. Die genannten Remunerationen betragen für $1/2$ Jahr 25, für ein ganzes Jahr 50 fl. — Wien zählt 62 gewerbliche Vorbereitungsschulen mit 13 013 Schülern und 33 Fortbildungsschulen für Lehrlinge mit 7557 Schülern, sowie 7 Fortbildungsschulen für Mädchen.

Der n.-öst. Landtag hat seine Zustimmung gegeben, dass in Kierling eine Anstalt für geistesschwache Kinder errichtet werde, angewiesen wurden für diesen Zweck 120 000 fl. aus Landesmitteln. Es gereicht N.-Österreich zur Ehre, der Heilpädagogik endlich eine sichere Wirkungsstätte geboten zu haben.

Im Liegnitzer Regierungsbezirke sollen für die nicht normal beanlagten Schulkinder Hilfsclassen errichtet werden. — Die Auswahl der Schwachbegabten soll unter ärztlicher Mitwirkung stattfinden, und die Maximalzahl der Schüler soll 25 nicht überschreiten. Körperliche Ausbildung und Geistesbildung auf praktischer Grundlage soll erzielt werden.

Prof. Urbantschitsch zeigte in der Wiener Gesellschaft der Ärzte an zwei Individuen, dass Taubstumme geheilt werden können. Er bedient sich bei seiner Methode einer eigens construierten Harmonica, deren Töne dem Taubstummen täglich mit grosser Beharrlichkeit eingeprägt werden, woran die weitere Ausbildung des Gehöres sich anschliesst.

In der Sitzung vom 21. Nov. 1894 des Wiener B.-Sch.-R. stellte der k. k. B.-Sch.-I. Dr. Stejskal den Antrag auf Errichtung eines öst. Museums für Erziehung und Unterricht (siehe das Referat von R. Aufreiter).

Die Schweiz zählt vier permanente Lehrmittelausstellungen in Zürich, Bern, Freiburg und Neuenburg. Auch in Philadelphia ist ein pädagogisches Museum gegründet worden u. z. im Anschlusse an die seinerzeit abgehaltene Weltausstellung. Alle Nationen haben Gegenstände dazu geliefert, dieselben sollen in einem grossen Neubaue vereinigt werden.

Anlässlich der allg. d. Lehrerversammlung in Stuttgart fand eine Schulausstellung statt, auf welcher die Stoffsammlung für den naturkundl. Unterricht Eichlers allgemeine Aufmerksamkeit erregte, dieselbe hat den Zweck, in instructiver Weise den Zusammenhang von Natur und Leben vor Augen zu führen. Von der Eiche werden beispielsweise das Holz, die Frucht (Eichelkaffee), die Gallwespen und Galläpfel (Tinte), die Lohe und ihre Anwendung in der Gerberei, welche in ihren Stadien vorgeführt wird, dargestellt. Die Sammlung umfasst 109 Tafeln und kostet 325 Mark.

Anlässlich des Naturforschertages fand am 27. September die Eröffnung eines eigenartigen Institutes statt: die vom Dir. Dr. Aristides Brezina mit Unterstützung der Commune Wien, der k. k. Minister für Ackerbau und für Cultus und Unterricht begründete Lehrmittel-Centrale, welche die Bestimmung hat, die Volks- und Bürgerschulen, zunächst des Wiener Schulbezirkes, unentgeltlich mit vollständigen, lehrplanmässigen Mineralien und Gesteinsammlungen auszurüsten, gleichzeitig aber den österr. Mittelschulen die genaue Bestimmung, den gegenseitigen Austausch und Ankauf von Mineralien und Gesteinen zu vermitteln.

Organisation. Dem Reichsrathsabgeordneten Baron Morsey sind bei der Berathung des neuen Steuergesetzes anlässlich der Frage der Sparcassenbesteuerung folgende Sätze entschlüpft: „Die ländliche Bevölkerung hat von den Schulen gar keinen Vortheil. Gerade diejenigen Bauern wirtschaften ab, welche einige Jahre von Haus und Hof weggiengen, um solche Bürgerschulen (die nämlich von den Sparcassen oft unterstützt werden) zu besuchen und zurückkehrten mit städtischen Sitten und Gewohnheiten.“ — „Wenn unsere Bauerntöchter solche Bürgerschulen besuchen würden, wäre dies der Anfang des Ruins im Bauernstande.“ — Der Verein „Bürgerschule“ in Wien nahm gegen diese Angriffe auf die Bürgerschule in seiner Vollversammlung am 16. Mai Stellung. Referent Bürgerschullehrer Reichert widerlegte die Angriffe Morsey's, dem es nur darum zu thun sei, gegen die achtjährige Schulpflicht aufzutreten, und bedauerte, dass weder Regierung noch Abgeordnete, mit Ausnahme des Abg. Siegmund, diesen Angriffen entgegengetreten seien; er betonte, dass es somit Pflicht der gegesammten Bürgerschullehrerschaft sei, gegen die Untergrabung der Bürgerschule entschieden Einsprache zu erheben. Redner beantragte zum Schlusse eine Resolution, in welcher das tiefste Bedauern über die ungerechtfertigten Anschuldigungen des Abgeordneten Morsey ausgesprochen wird, da nicht nur dem Städter, sondern auch dem Landmanne erhöhte Intelligenz die beste Waffe in dem schweren Kampfe um das Dasein in der Concurrenz mit dem Grossgrundbesitzer ist. Die Resolution wurde einstimmig angenommen.

Dem Landtage in Galizien sind zwei Regierungsvorlagen unterbreitet worden, von denen die eine die Abänderung einzelner Bestimmungen des Schulaufsichtsgesetzes, die andere aber die Abänderung des Landesgesetzes vom 2. Mai 1893 über die Errichtung und Erhaltung der Volksschulen, sowie über den Schulzwang bezweckt. Diese zweite Vorlage normiert die Errichtung dreiclassiger Bürgerschulen für Knaben und höherer Unterrichtsanstalten für Mädchen in 32 grösseren Städten Galiziens, in denen der Unterrichtszwang fortan von sechs auf sieben Jahre ausgedehnt werden

soll. Die Errichtung dieser Bürgerschulen hat schon mit dem Beginne des Schuljahres 1895/96 zu erfolgen. Der Schulzwang soll mit dem vollendeten siebenten und nicht mehr, wie bisher, mit dem vollendeten sechsten Jahre beginnen. Die Vorlage regelt auch den gesammten Fortbildungsunterricht der Volksschüler und sondert denselben in einen landwirtschaftlichen, einen gewerblichen und einen commerciellen Lehrcurs. Motiviert wird dieser Gesetzentwurf von der Regierung mit dem vom Landtage diesbezüglich in einer Resolution ausgedrückten Wunsche und mit dem Hinweise darauf, dass die bisherigen Elementar-Volksschulen in Galizien nicht imstande gewesen seien, den Fachschulen oder gar den verschiedenen praktischen Berufszweigen eine entsprechend vorbereitete Jugend zuzuführen.

Nach einer Vorlage des steiermärkischen Landesausschusses soll für die Aufbesserung der Lehrergehalte dieses Landes ein Betrag von über 63 000 fl. verwendet werden. Die angebliche Sorge um die Bedeckung dieser Mehrauslage hat den Abgeordneten Karlon und Genossen veranlasst, „aus Ersparungsrücksichten" einen Antrag auf Einführung der sechsjährigen Schulpflicht in Verbindung mit einem vierjährigen Fortbildungs- und Wiederholungsunterrichte an allen Sonntagen des Jahres in der Dauer von zwei Stunden zu stellen. In der Begründungsrede sagte Prälat Karlon unter anderem: „In die gegenwärtige Situation, die uns schwer bedrängt, sind wir durch zwei Thatsachen gekommen, durch eine Unterlassung und durch eine Überstürzung. Die Unterlassung trifft uns, dass wir die Fünfzigerjahre vergehen liessen, ohne das, was an der Volksschule nicht haltbar war, zu ändern, sie zu reorganisieren. Das ist von unserer Seite leider nicht geschehen, und das war ein Übersehen unsererseits. Ich hoffe. Sie werden es anerkennen, dass wir das freimüthig eingestehen. Das zweite Moment war die Überstürzung, dass man nämlich nicht reformiert, sondern alles Alte über den Haufen geworfen hat. Die bisherigen Schulbesuchserleichterungen haben der Volksschule nicht genützt, sondern geschadet. Der Zustand, der durch die jetzigen Schulbesuchserleichterungen geschaffen wurde, hat zu einer grenzenlosen Verwirrung geführt." Durch einen anderen Antrag soll der Landesausschuss beauftragt werden, in der nächsten Session einen Gesetzentwurf vorzulegen, durch welchen jene Eltern, die ihre Kinder in die öffentliche Volksschule schicken, ohne bisher zur Deckung der Schulkosten etwas beizutragen, zur Tragung dieser Lasten herbeigezogen werden. Aus parlamentarischer Höflichkeit, wie der Abgeordnete Freiherr von Hackelsberg namens der liberalen Mehrheit erklärte, wurden diese Anträge dem combinierten Unterrichts- und Finanzausschusse zugewiesen.

In München wurde das achte Schuljahr mit freiwilligem Besuche eingeführt Es wird bemerkt, dass die betreffenden Classen sich eines guten Schulbesuches erfreuen. In Nürnberg wird man die gleiche Einrichtung vom nächsten Schuljahre ab treffen. In Ludwigshafen (Rheinpfalz) fanden sich dagegen nicht genügend Schüler für die angeschlossenen Classen.

III. Lehrerbildung und Schulaufsicht.

Ein Erlass des Min. f. C. u. Unt. bezweckt die Entlastung der Lehramtszöglinge aller Jahrgänge aus dem schriftlichen Theile der Unterrichtssprache, wornach das Excerpieren und Anfertigen von Probelectionen einen Theil der schriftlichen Arbeiten zu übernehmen hätte. Die Lehrkörper sind ermächtigt, die Zahl der schriftlichen Haus- und Schularbeiten beispielsweise im 1. und 2. Jahrgange von 20 auf 15 herabzusetzen.

In Jena soll ein neues Seminar für Handfertigkeits-Unterricht in Verbindung mit dem päd. Seminar unter der Leitung des Prof. Rein eingerichtet werden.

Die Lehrer, welche sich in Kassel der Lehrbefähigungsprüfung unterziehen, haben die beim Unterrichte verfertigten und gesammelten Präparationen dem Kreisschulinspector vorzulegen, damit an der Hand dieser die praktische Prüfung sich so individuell als möglich gestalten könne.

Die Leitung des Wiener Lehrerhausvereins plant alljährlich in den Ferien die Vornahme von grösseren Studienreisen. Heuer unternahm derselbe einen Ausflug in die Tatra und nach Wieliczka.

Fortbildung der Lehrer. „Von Tag zu Tag mehren sich die Stimmen, welche eine tiefere wissenschaftliche und praktische Bildung des Lehrers fordern. Diese soll durch ein Staatsseminar für Pädagogik vermittelt werden. Zöglinge desselben sollen zunächst die künftigen Lehrer der Mittelschulen sein, die ihre wissenschaftliche Fachbildung an der Universität bereits abgeschlossen haben, ferner jene Volks- und Bürgerschullehrer, welche durch ihr Wissen und ihre Erfolge vor anderen geeignet erscheinen als Seminarlehrer und Schulinspectoren dereinst berufen zu werden. Das pädagogische Seminar müsste als oberste Instanz in Erziehungsfragen gelten, deren Urtheil Staat und Öffentlichkeit respectieren. Als Hauptdisciplinen werden gelehrt: Geschichte der Methodik und Pädagogik, specielle Didaktik, Quellenforschung, Gesundheitslehre und Schulbau. In praktischer Hinsicht würde der Kunst des Erzählens, der Beschreibung, Fragestellung, Entwickelung etc. ein Hauptaugenmerk gewidmet werden. Durch die Einrichtung eines solchen Staatspädagogiums würde das Volks- und Mittelschulwesen in gleicher Weise gefördert werden. Auch würde es dann nicht an Männern fehlen, welche als Seminarlehrer und Aufsichtsorgane Erspriessliches leisten — endlich würde die zwischen den Volks-, Bürger- und Mittelschullehrern zur Zeit noch bestehende Kluft überbrückt und ein einheitlicher pädagogischer Stand geschaffen werden, den man heute so schwer vermisst. Der kränkende Vorwurf der Halbbildung bliebe den Volksschullehrern fürderhin erspart, und die Mittelschullehrer würden ebenfalls frei werden vom Professordünkel, der sie manchmal zu der irrigen Meinung verleitet, dass sie höhere Wesen im Lehrfache seien. Es würde mit einem Worte Einigkeit in die Erziehungs- und Unterrichtslehre kommen, während es heute, wo man von den Errungenschaften der Volksschulpädagogik nur selten Notiz nimmt — siehe Aufnahmsprüfungen in den Mittelschulen — für jede Unterrichtsabtheilung eine andere Pädagogik gibt: eine für Volks- und Bürgerschulen, eine für Gymnasien, eine für Realschulen etc."

Schulaufsicht. Die Stadt Worms hat für alle Schulen (57 Volksschulclassen und 14 Fortbildungsclassen) einen einzigen technischen Leiter, den bekannten päd. Schriftsteller W. Scherer. Er ist der directe Vorgesetzte der Lehrer, visitiert alle Schulen so oft als möglich und unterrichtet namentlich bei jüngeren Lehrern selbst.

In Böhmen macht sich das Bestreben geltend, die Bezirksschulinspectoren möglichst zu entlasten, es sollen für jeden schwer zu bereisenden Bezirk Schulbezirke mit höchstens 60 Classen geschaffen und hiefür ein eigener Inspector bestellt werden.

Der Landtag in der Bukowina hat einen Antrag auf Bestellung von definitiven Bezirksschulinspectoren mit 14 gegen 10 Stimmen abgelehnt.

In Krain wurden die meisten B.-Sch.-I. als definitive Staatsbeamte angestellt.

IV. Standesangelegenheiten.

Versammlungen. Die V. öff. Landeslehrerconferenz für Kärnten fand in Klagenfurt am 25. Oct. 1894 unter dem Vorsitze des k. k. L.-Sch.-I. Dr. Gobanz statt, wobei die Vor- und Nachtheile der Steilschrift, der Knaben-Handfertigkeits-Unterricht in den Volksschulen (s. Thesen), Entwurf einer Schulgarten-Ordnung für Kärnten zur Berathung kamen.

Der Congress für Knabenhandarbeit, welcher am Ostersonntage in Wien stattgefunden hat, war von Vertretern aus Wien, Nieder- und Oberösterreich, Mähren und Schlesien besucht. Den Vorsitz führte Commerzialrath J. Blazincic-Wien. Dir. Franz Frank-Wien sprach über „Die Nothwendigkeit und Erspriesslichkeit der Handarbeit für Knaben im schulpflichtigen Alter", Dir. J. Krenn-Linz über „Knabenhorte" und Dir. Alois Bruhns-Wien über „Organisation der Schulwerkstätten in Stadt und Land". In einer Resolution wurde die Erwartung ausgesprochen, dass die Vertretungskörper und Behörden in Hinkunft die weitere Entwicklung des Knabenhandarbeitsunterrichtes werkthätiger als bisher unterstützen werden. Mit dem Congresse war eine gut besuchte Ausstellung verbunden. Der nächste Congress soll 1897 in Linz tagen.

Die diesjährige Hauptversammlung des Kärntischen Lehrerbundes wurde am 16. April (Osterdienstag) in Villach abgehalten.

Die Generalversammlung des Bukowiner Landes-Lehrervereins fand am 2. December 1894 zu Czernowitz statt.

Vereine. Am 18. November 1894 constituierte sich in Wien der allgemeine österreichische Reichs-Bürgerschullehrerbund.

Der allg. niederöst. Volksbildungsverein zählte 1893 7747 Mitglieder und 12 Stifter. Er besitzt 85 Büchereien mit 20601 Bänden.

Der Wiener Volksbildungsverein hielt 1894 278 Vorträge ab, darunter 44 Volksconcerte und 40 Recitationen Diese Vorträge waren von rund 76000 Personen besucht. Der Verein zählt 2334 Mitglieder, weist eine Einnahme von 23852 fl. aus und besitzt 22 Freibibliotheken, (Volks-, Garnisons-, Krankenhaus-, Sträflingsbüchereien), diese wiesen 405.000 Entlehnungen aus.

Am Pädagogium in Wien wurde eine pädagogische Lese- und Redehalle gegründet, für welche Director Dr. Hannak Localitäten zur Verfügung gestellt hat. Die Vereinigung soll insbesondere jüngeren Lehrkräften Gelegenheit geben, die pädagogische Literatur zu verfolgen und sich in der Kunst der freien Rede auszubilden. Der junge Verein zählt weit über 100 Mitglieder und verfügt über 98 Zeitschriften pädagogischen und wissenschaftlichen Inhaltes, deren Abonnement auf 372 fl. zu stehen kommt.

Der deutsche Lehrerverein zählt gegenwärtig 60837 Mitglleder. Die Zahl derselben hat also im letzten Vereinsjahre um 5703 zugenommen.

Von den 15000 Lehrern Bayerns gehören 200 dem katholischen Lehrervereine an, dafür zählt dieser nicht weniger als 3000 Ehrenmitglieder, meistens Geistliche.

In Belgien wurde im October 1894 zu Antwerpen ein Bund socialistischer Lehrer gegründet. Der Bund bezweckt die materielle und moralische Unterstützung jedes Mitgliedes, welches ein Opfer seiner Meinung und der socialen Verhältnisse geworden ist. Das Schulprogramm enthält folgende Bestimmungen: Unentgeltlichkeit des gesammten Unterrichtes, gleichmässige Schulen für alle gesellschaftlichen Classen. Die Gesammtheit muss vorweg jedem Schüler Nahrung, Kleidung, Wohnung, ärztliche Hilfe und Heilmittel gewährleisten, ebenso mittleren und höheren Unterricht für jeden befähigten Schüler.

Der Staat gewährleistet jeder Lehrkraft ein jährliches Mindestgehalt mit jährlichen Steigerungen. Jeder Lehrer darf seine politische Meinung frei äussern, Lehrer können aus politischen Gründen weder versetzt noch abgesetzt werden. Alle Schulbücher müssen umgestaltet werden, auf Grundlage der Nächstenliebe, der Verherrlichung der Arbeit und der Volksmacht, sowie der Gleichheit der Stellungen.

Der czechische Centrallehrerverein, welcher 112 Einzelvereine mit rund 7200 Mitgliedern umfasst, hat in seiner letzten in Pribram am 7. August 1894 abgehaltenen, von 1500 Mitgliedern besuchten Hauptversammlung folgende Themen behandelt: Über Schulhygiene, über die Errichtung von Bezirkserziehungsanstalten für verwahrloste Kinder.

In Linz hat sich ein Lehrerhaus-Verein constituiert, welcher die Erbauung eines Lehrerhauses im Werte von 63 000 fl. plant.

Die Industriallehrerinnen in N.-Österreich haben einen Verein gegründet, welcher die Verbesserung der materiellen Lage der Industriallehrerinnen anstrebt.

Literatur. An Stelle des verstorbenen Karl Huber wurde U.-L. Eduard Jordan zum Redacteur der „Österr. Schulzeitung" gewählt. — O.-L. Anton Katschinka, der langjährige Schriftleiter der „Volksschule" ist mit Neujahr 95 von seinem Amte zurückgetreten. Prof. Franz Tomberger übernahm die Redaction. An Stelle des O.-L. Hilber wurde O. Staudigl zum Redacteur der Jugendzeitung „Für die Jugend des Volkes" gewählt.

Die Halbmonatschrift „Die Bürgerschule" erscheint von Neujahr 1895 ab dreimal monatlich in vergrössertem Formate als Organ des öst. Reichsbürgerschullehrerbundes unter der Redaction von E. Brandeis.

Im Wiener B.-Sch.-R. wurde über die Errichtung einer päd. Centralbibliothek für den Schulbezirk Wien berathen, ein zustimmender Antrag an den Wiener Gemeinderath geleitet und ein Betrag von 5000 fl. für eine derartige Bibliothek in das Präliminare eingestellt.

Die päd. Centralbibliothek der Comenius-Stiftung in Leipzig zählt 66 604 Bände, die Zahl der entliehenen Bücher betrug im letzten Schuljahre 15 140, die Jahreseinnahme 6043 Mark.

Vor zwei Jahren wurde auf Veranlassung des schlesischen Provinziallehrervereins vom Görlitzer Lehrerverein eine Commission gebildet, deren Aufgabe darin bestand, kurzen, anziehend geschriebenen Artikeln über Schul- und Erziehungsfragen in möglichst vielen politischen Blättern Aufnahme zu verschaffen, um dadurch die fast verloren gegangene Verbindung zwischen Schule und Haus wieder herzustellen. Die Commission arbeitete fleissig und mit gutem Erfolge. Es gelang nach und nach, den monatlich erscheinenden Abhandlungen in 75 politischen Blättern Aufnahme zu erwirken. Seit vorigem Jahre wurden durch Vermittelung des Lehrers Otto in Langenlösheim auch ca. 40 rheinische Blätter für die Aufnahme der Artikel gewonnen, und nun hat auch der rheinische Provinziallehrerverein eine eigene Presscommission gebildet. — In Hessen-Nassau bringt Lehrer Hengk-Kassel die Görlitzer Artikel in 20 Zeitungen seiner Provinz unter. Aber auch hier wird sich wie in Hannover und anderen Provinzen schliesslich eine eigene Presscommission bilden.

Verschiedene Rechtsfragen. Schon früher wurden in Deutschland häufig Klagen laut über die unwürdige Behandlung von Lehrer-Soldaten. Auch im österreichischen Abgeordnetenhause sah sich der Abgeordnete Sokol veranlasst, an den Landesvertheidigungsminister eine Interpellation zu richten, welche besagt, dass in

Jicin, Josefstadt und Teschen die eingerückten Lehrer in unflätigster Weise beschimpft und zu solchen Arbeiten herangezogen wurden, welche der Ehre des Lehrstandes widerstreiten. Legler fordert daher in der „Fr. Schulzeitung" die Lehrer auf, sich ausnahmslos des Rechtes als Einjährig-Freiwillige zu bedienen, insbesondere sollten die Leitungen der Lehrerbildungsanstalten und die Inspectoren diesbezüglich auf die jüngeren Lehrkräfte einwirken.

In Deutschland wurde die obligatorische Militärdienstpflicht von 10 Wochen auf ein volles Jahr ausgedehnt, ohne jedoch den Lehrern die Rechte von Einjährig-Freiwilligen einzuräumen. — In Russland werden von nun an ebenfalls die Lehrer zum Militärdienst herangezogen.

Im Reichsrathe wurde der Antrag des Ageordneten Marchet, der gemäss einer vom deutsch-öst. Lehrerbunde überreichten Bittschrift fordert, dass auch diejenigen, welche Lehrer mit einer Verletzung an Körper, Freiheit, Ehre und Vermögen bedrohen, um sie zur Vornahme oder Unterlassung von Handlungen oder Dienstverrichtungen zu nöthigen, wegen Gewaltthätigkeit mit Gefängnis bestraft werden sollen, abgelehnt. Der so oft geforderte Amtsschutz für die Lehrer soll nun dadurch gesichert sein, dass im österreichischen Strafgesetz §. 116 lauten wird: „Wer Gewalt anwendet oder androht, d. i. mit einer Verletzung an Körper, Freiheit, Ehre oder Vermögen droht, um eine Behörde oder eine im öffentlichen Dienste stehende Person (Civil- oder Militärperson) zur Vornahme oder Unterlassung einer Amtshandlung oder Dienstesverrichtung zu nöthigen, wird wegen Gewaltthat gegen die Obrigkeit mit Gefängnis bestraft. Als im öffentlichen Dienste stehend sind auch anzusehen: 1. alle öffentlichen Wachen; 2. die zur Aufsicht oder zum Betriebe bei den zum allgemeinen Verkehr bestimmten, mit Locomotiven oder anderen Motoren betriebenen Eisenbahnen und die bei dem Staatstelegraphen und Staatstelephon bediensteten Personen; 3. die zum Schutze von Menschen oder Eigenthum (wenngleich von Privaten) bestellten und öffentlich beglaubigten Personen; 4. die Mitglieder der behördlichen oder behördlich genehmigten Feuerwehren bei der Ausübung des Rettungswerkes; 5. die in einem einzelnen Falle mit der Ausführung eines obrigkeitlichen Auftrages betrauten oder zur Unterstützung bei Vornahme einer Amtshandlung beigezogenen Personen." Wie ersichtlich ist, bezieht sich dieser Paragraph auf alle im öffentlichen Dienste stehenden Personen; es sind nun auch nicht mehr Richter, Beamte, Abgeordnete etc. ausdrücklich angeführt, sondern vielmehr nur jene Angestellten, bei welchen über den Amtspersonencharakter ein Zweifel entstehen könnte.

Dr. Heinrich Steger in Wien, welcher bekanntlich über Anregung des deutsch-öst. Lehrerbundes die Vertretung von Lehrpersonen in uneigennütziger Weise übernommen hat, richtet an die Lehrerschaft einen beherzigenswerten Brief, in welchem er ersucht, an die höchsten Instanzen nur dann heranzutreten, wenn es sich um wirklich begründete, eclatante Verletzungen erworbener Rechte handelt, weil sich die Lehrerschaft mit der Verfolgung zweifelhafter Rechtsansprüche nicht nur die Sympathien des Verwaltungsgerichtshofes, und was noch schwerer wiegt, das Wohlwollen der Behörden leicht verscherzen könnte.

Anlässlich eines Recurses wurde vom k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht mit dem Erlasse vom 28. Mai 1894, Z. 2975 entschieden, dass Bürgerschuldirectoren, welche zugleich Leiter einer mit der Bürgerschule verbundenen Volksschule sind, für die Supplierung von Lehrstunden an dieser Volksschule, ebenso wie in ähnlichen Fällen die Bürgerschullehrer, nach § 8, Absatz 2 des Normales vom 23. December 1891, Z. 11455, zu remunerieren sind.

Der deutsch-öst. Lehrerbund hat an das k. k. Min. f. C. u. Unt. eine Denkschrift gerichtet des Inhaltes, dass zu B.-Sch.-Inspectoren und Hauptlehrern an den k. k. L. u. Ln. Bildungsanstalten ausschliesslich hervorragende Mitglieder des Volksschullehrstandes ernannt werden sollen.

Der öst. Verwaltungsgerichtshof hat in offener Sitzung am 28. Nov. 1894 entschieden, dass ein zwischen definitiven Anstellungen zurückgelegtes Provisorium bei Berechnung der Bezüge (Dienstalterszulagen) nicht zu berücksichtigen ist. Durch diese Entscheidung werden einzelne Lehrer, deren Unterbrechung zwischen 1 Monat und 8 Jahren schwankt, empfindlich getroffen.

Der ung. Minister des Innern hat die Erklärung abgegeben, dass von 1. September 1895 an die Mitwirkung der Lehrer bei der Matrikenführung in Kraft zu treten hat. Er will den Volksschullehrern damit ein sicheres Nebeneinkommen zuweisen.

In Preussen herrschen mancherorten eigenthümliche Anstellungsverhältnisse. Von den 32 000 Stellen kommt die Anstellung bei 12 000 dem Schulpatron zu. Die Patrone dringen auf Erfüllung aller Pflichten seitens der Lehrer, entschlagen sich aber häufig ihrer eigenen Pflichten.

Die Lehrer des Cantons Tessin petitionieren um eine menschenwürdige Besoldung, im Verweigerungsfalle denken sie zu striken. Das fällt ihnen um so leichter, da sie nur auf 6 Jahre angestellt sind und weder Alterszulagen noch Pension zu verlieren haben.

In der Bukowina muss jedes Mitglied der Bezirkslehrerconferenz jedes 2. Jahr ein schriftliches Elaborat vorlegen. Derartige Arbeiten waren auch seinerzeit in Mähren eingeführt.

Gehalte. Die Enquête zur Regelung der Lehrergehalte in Steiermark sprach sich für die Einführung des Personalclassen-Systems aus und beschloss zur Beseitigung der dringendsten Übelstände vorläufig Folgendes durchzuführen: Aufhebung der 4. Gehaltsclasse, materielle Besserstellung der Unterlehrer, Revision des Gehalts, materielle Besserstellung der Industriallehrerinnen.

Der Gesetzentwurf über die Regelung der Lehrergehalte in Kärnten weist 4 Gehaltsclassen für Volksschulen mit 700, 600, 540 und 480 fl. auf, Lehrerinnen und Oberlehrerinnen erhalten 80% des Gehaltes der männlichen Lehrkräfte, Unterlehrer 400, Unterlehrerinnen 320 fl. 15% der Schulen werden in die 1., 20% in die 2., 40% in die 3., 25% in die 4. Gehaltsclasse eingereiht, die Vorrückung erfolgt nach der Dienstzeit, das Gesammterfordernis beträgt 18 000 fl.

Die Lehrer Salzburgs petitionieren um Einführung des Personal-Classensystems. Sollte dieses nicht erreichbar sein, so bitten sie, dass ein Gesetz geschaffen werde, demgemäss jeder Lehrer nach einem gewissen Dienstalter (10 Jahre) den Gehalt eines Lehrers beziehe, wenn er bis dahin nicht eine Lehrerstelle erhalten hätte. Der Titel „Unterlehrer" soll aufgehoben werden. Sie fordern ferner zwei Gehaltsstufen zu 700 und 600 fl., Gleichstellung der Quinquennien, Quartiergeld und Theuerungszulagen für grössere Orte, Functionszulage auch für Leiter zweiclassiger Schulen und möglichste Gleichstellung der männlichen und weiblichen Lehrkräfte.

Der Landtag in Vorarlberg hat die Bitte der Lehrer um Gehaltserhöhung abgelehnt, dagegen bewilligte er 3000 fl. zu Unterstützungen für jene Lehrer, welche weniger als 400 fl. Gehalt beziehen.

Bisher wurden in Schlesien die Lehrerbezüge durch die Gemeindeämter ausgezahlt, was grosse Übelstände im Gefolge hatte. Der schlesische Landtag hat nunmehr bestimmt, dass die Gehalte durch die k. k. Steuerämter auszufolgen sind.

In einer Wiener Lehrerversammlung wurde über Antrag des O.-L. A. Katschinka folgende Resolution angenommen: Allen an den öffentlichen Volks- und Bürgerschulen des Schulbezirkes Wien wirkenden Lehrpersonen, welche im Genusse einer Naturalwohnung oder einer Quartiergeldentschädigung sind, ist im Falle ihrer Pensionierung das zuletzt bezogene Quartiergeld in voller Höhe in die Pension einzubeziehen. Zu diesem Zwecke ist ein eigener Quartiergeldfond zu schaffen, zu dem auch die Lehrer percentuelle Zulagen zu leisten hätten.

In Mähren wurde am 6. Februar 1895 vom Landtage folgender Antrag angenommen. Schulleiter erhalten Naturalwohnung oder ein Quartiergeld, welches in Gemeinden bis zu 2000 Einwohnern 80 fl., von 2000—5000 Einw. 120 fl., 5000—10 000 Einw. 160 fl. und über 10 000 Einw. 200 fl. beträgt. Lehrpersonen, welche mit Beginn der Wirksamkeit dieses Gesetzes eine Naturalwohnung inne hatten, behalten dieselbe. Sollte ihnen dieselbe entzogen werden, bekommen sie die Hälfte des obgenannten Quartiergeldes angewiesen.

Die Lehrerinnenfrage in Wien entschieden. Hierüber berichtet „Die Volksschule“: Der Verwaltungsgerichtshof entschied am 30. Jänner über zwei gleichartige Beschwerden des Wiener Gemeinderathes, betreffend den Vorgang bei Ausschreibung erledigter Lehrerstellen an Wiener Mädchenbürgerschulen, 1. Bezirk, Zedlitzgasse, 2. Bezirk, Leopoldsgasse, 3 Bezirk, Rochusgasse, und 10. Bezirk, Herzgasse. Das Unterrichtsministerium hat bekanntlich entschieden, der Gemeinderath habe von nun ab bei jeder Concursausschreibung auszusprechen, ob die einzelnen Stellen durch männliche oder durch weibliche Lehrkräfte oder durch solche ohne Unterschied des Geschlechtes zu besetzen seien; ausserdem habe aber der Landesschulrath zu entscheiden, ob es nothwendig oder zweckmässig sei, eine erledigte Stelle an einer Mädchenschule durch einen Lehrer oder durch eine Lehrerin zu besetzen. Eine zweite Entscheidung des Unterrichtsministeriums statuierte dasselbe auch für die Concursausschreibungen der Directorstellen an Mädchen-Bürgerschulen. Gegen diese zwei Ministerial-Entscheidungen beschwerte sich der Gemeinderath beim Verwaltungsgerichtshofe, vor welchem Staatsanwalt Dr. Oskar Schmitt ausführte, die angefochtenen Ministerial-Entscheidungen seien eine gesetzwidrige Einschränkung des Präsentationsrechtes.

Der Verwaltungsgerichtshof, unter Vorsitz des Präsidenten Grafen Belcredi, wies nach längerer Berathung die Beschwerde als unbegründet ab, da die Gemeinde erst dann das Präsentationsrecht habe, wenn die Concursausschreibung bereits rechtswirksam ist, vorher aber sei die Schulbehörde allerdings berechtigt, Verfügungen zu treffen, und zwar entweder solche, die im Gesetze vorgezeichnet sind oder solche, die ihr nach Massgabe des Gesetzes zweckmässig erscheinen.

Diese Entscheidung, die in der Schulgeschichte eine Rolle spielen wird, bringen wir hiemit ihrem Wortlaute nach zur Kenntnis unserer Leser.

Das Erkenntnis des hohen k. k. Verwaltungsgerichtshofes vom 30. Jänner 1895 lautet:

Im Namen Sr. Majestät des Kaisers!

Der k. k. Verwaltungsgerichtshof hat über Beschwerden der Stadtgemeinde Wien gegen die Entscheidungen des k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 23. Juni 1894, Z. 705 u. Z. 4904, betreffend die Concursausschreibungen für die Director- und Lehrerstellen an den Wiener Mädchenschulen, nach der am 30. Jänner 1895 durchgeführten öffentlichen mündlichen Verhandlung zu Recht erkannt:

Die Beschwerden werden als unbegründet abgewiesen.

Entscheidungsgründe:

Es handelt sich um die Frage, ob bei Erledigung von Lehrerstellen oder Directorstellen an Mädchenvolksschulen und Mädchenbürgerschulen in Wien vor der Besetzung dieser Stellen seitens der Schulbehörden als massgebend für die Concursausschreibung und sonach für die Besetzung selbst festgestellt werden darf, dass die erledigten Stellen nur mit einer weiblichen oder nur mit einer männlichen Lehrkraft zu besetzen sind, oder dass die Bewerbung um die Stellen Lehrkräften beiderlei Geschlechtes eingeräumt wird. Die Stadtgemeinde Wien negiert dieses mit den angefochtenen Entscheidungen den Schulbehörden eingeräumte Recht und behauptet in der eingebrachten Beschwerde, dass hiedurch eine unzulässige Einschränkung des der Gemeinde gesetzlich zustehenden Präsentations-(Ernennungs-)Rechtes eintritt. Der Verwaltungsgerichtshof war aus nachstehenden Erwägungen nicht in der Lage, sich dieser Rechtsanschauung anzuschliessen: Die Frage, ob an einer Schule im concreten Falle eine erledigte Lehrerstelle, insoweit nach dem Gesetze überhaupt die Wahl zulässig ist, mit einer männlichen oder weiblichen Lehrkraft zu besetzen sei, ist zweifellos eine solche, welche in den Bereich der streng administrativen Thätigkeit auf dem Gebiete des Schulwesens fällt, deren Würdigung daher den zur Wahrnehmung der bezüglichen Bedürfnisse der Schule mit Rücksicht auf die obwaltenden Verhältnisse berufenen Schulbehörden kraft des der Staatsgewalt gesetzlich zugekommenen Rechtes der obersten Leitung des gesammten Unterrichts- und Erziehungswesens nach §. 1 des Gesetzes vom 25. Mai 1868 zusteht. Das der Stadtgemeinde Wien nach §. 40 des Landesgesetzes vom 5. April 1870, L.-G.-Bl. Nr. 34 und nach §. 6 des Gesetzes vom gleichen Datum L.-G.-Bl. Nr. 35 zustehende Präsentations-(Ernennungs-)Recht begreift das Recht in sich, unter den für die Stelle geeigneten Bewerbern die freie Auswahl zu treffen. Dieses Recht wird jedoch erst nach durchgeführter Concursverhandlung wirksam, und ist und bleibt es Sache der die Concursausschreibung besorgenden Schulbehörden, hiebei jene Bedingungen für die Erlangung der erledigten Stelle bekannt zu machen, welche hiefür nach dem Gesetze erforderlich sind.

Da, wie aus §. 14 und 15 des Reichsvolksschulgesetzes hervorgeht, nach dem Gesetze an Mädchenschulen der Unterricht sowohl männlichen als weiblichen Lehrkräften anvertraut werden kann, und da ebenso gemäss §. 16 des Reichsvolksschulsowie gemäss §. 38 des niederösterreichischen Landesgesetzes vom 5. April 1870, L.-G.-Bl. Nr. 35, unter Umständen auch in, rücksichtlich des Geschlechtes der Kinder, gemischten öffentlichen Volksschulen die Verwendung weiblicher Lehrkräfte zulässig erscheint, so muss es den Schulbehörden zustehen, mit Rücksicht auf die im concreten Falle bei einer Schule vorhandenen Verhältnisse, die nach dem Gesetze zulässige Bestimmung, ob eine männliche oder weibliche Lehrkraft zu bestellen ist, oder aber, ob die Bewerbung Lehrkräften beider Geschlechter einzuräumen ist, zu treffen.

Eine solche nach Massgabe des Gesetzes und des den Schulbehörden zukommenden Wirkungskreises getroffene Verfügung erscheint für den Präsentationsberechtigten allerdings bindend, hat jedoch mit dem Rechte der Ernennung selbst nichts gemein und enthält insbesondere keine Beschränkung des Präsentationsrechtes, weil dieses Recht nur die Auswahl unter den für die Stelle geeigneten Bewerbern, keineswegs aber die selbständige Feststellung dieser Eignung in sich schliesst.

Es muss allerdings zugegeben werden, dass die dem Präsentationsberechtigten durch das Gesetz übertragene Function der Ernennung an sich in den Bereich der administrativen Thätigkeit auf dem Gebiete des Schulwesens gehört. Hier macht jedoch

das Gesetz selbst eine Ausnahme, und es geht nicht an, diese gesetzlich festgestellte Ausnahme weiter auf Acte der Schulverwaltung, welche nicht unmittelbar das Präsentationsrecht betreffen, sondern vielmehr die Voraussetzung für dasselbe bilden, auszudehnen.

Wenn endlich seitens der Beschwerde hervorgehoben wird, dass es dann im freien Ermessen der staatlichen Unterrichtsverwaltung stehen könnte, beliebige Bedingungen bei Erledigung von Lehrstellen zu stellen, so kann dies nicht als zutreffend bezeichnet werden, da die Bedingungen für die Erlangung einer Lehrerstelle entweder stricte selbst durch das Gesetz (§§. 18 und 48 des Reichsvolksschulgesetzes vorgezeichnet sind, oder aber, wie in den vorliegenden Fällen, nach Massgabe des Gesetzes (§§. 14 und 15 des Reichsvolksschulgesetzes) und §. 38 des Landesgesetzes vom Jahre 1870, (L.-G.-Bl. Nr. 35) durch die Schulbehörden vorgezeichnet werden.

Es ist selbstverständlich, dass es den Schulbehörden nicht zukommen kann, die Erlangung einer Lehrerstelle von anderen Bedingungen als solchen, welche das Gesetz selbst normiert oder welche nach dem Gesetze, wie bei der Wahl bezüglich des Geschlechtes der Lehrpersonen, durch die Schulbehörden festzustellen sind, abhängig zu machen. Die Beschwerden waren hiernach als unbegründet abzuweisen. —

Keine Stadt in Österreich dürfte derzeit so viele Lehrerinnen aufweisen als Czernowitz. An beiden Mädchenvolksschulen sind Oberlehrerinnen angestellt, der Mann der einen ist k. k. B.-Sch.-Inspector, der der andern Professor an der Realschule. Die meisten Czernowitzer Lehrerinnen sind an Beamte verheiratet. Mehrere dieser definitiv angestellten Lehrerinnen sollen nach Berichten der Schulblätter 2, 3 oder noch mehr Monate jährlich von der Schule wegbleiben und werden von „Probecandidatinnen“, welche unentgeltlich dienen und deren Zahl 40 beträgt, ersetzt.

Bei der letzten Stellenausschreibung in Wien wurden 83 Posten ausschliesslich für weibliche, 29 für männliche Lehrkräfte ausgeschrieben, bei 54 Lehrstellen steht die Concurrenz beiden Geschlechtern zu.

Während in Deutschland, Österreich und Spanien die Universitäten dem weiblichen Geschlechte verschlossen sind, besteht schon in Amerika vollständige Gleichheit zwischen beiden Geschlechtern. Auch in Frankreich ist das Frauenstudium en vogue. An der medicinischen Facultät zu Paris studieren über 100 Frauen und mehrere auch in der Rechtsfacultät. Russland besitzt eine medicinische Hochschule für Frauen. In Holland und Belgien gibt es ebenfalls weibliche Studenten. Aber das grösste Contingent von Europa stellen die Schweizer Universitäten Genf, Zürich, Bern und in geringerer Zahl auch Lausanne und Basel. Im vorigen Jahre waren es über 600 Studentinnen, die Medicin, Philosophie, Naturwissenschaften und Jurisprudenz studierten. Auch in Italien haben die Frauen Zutritt zu allen Facultäten, ebenso in Dänemark, Schweden und Norwegen. In Rumänien ist die Universität gleichfalls den Frauen geöffnet.

Über den Einfluss des Geschlechts in der Erziehung hat der bedeutende englische Psychiater Sir James Browne einen Vortrag gehalten, dem wir folgende Hauptsachen entnehmen: Browne theilt die auch von hervorragenden deutschen Ärzten geltend gemachten Bedenken gegen eine gesteigerte geistige Thätigkeit der weiblichen Jugend der besseren Stände, deren körperliche Leistungsfähigkeit schon jetzt manches zu wünschen übrig lasse. Alle die jetzt so beliebten Versuche, die geistige Befähigung der beiden Geschlechter als gleich hinzustellen, scheitern an der rein physiologischen Thatsache einer Verschiedenheit in Bau und Functionen des Gehirns, die bei der Frau durchaus keine minderwertigen sind, sondern nur in anderen Richtungen als beim Manne ihre vollkommenste Entwicklung genommen haben. Es ist durchaus keine

Phrase, sondern eine psychologische Thatsache, dass der Mann mehr Willenskraft, Energie und Unternehmungsgeist besitzt, die Frau dagegen receptiver, beständiger, ruhiger ist. Diese intellectuellen Verschiedenheiten bedingen eine wesentlich verschiedene Erziehung und Thätigkeit der beiden Geschlechter. Das Bestreben, Mädchen die gleiche Erziehung und Ausbildung wie die Knaben zutheil werden zu lassen, widerstrebt der natürlichen Anlage und muss die Allgemeinheit zu verhängnisvoller Entartung der weiblichen Eigenarten führen. Ausnahmen können die Regel nicht bestätigen. Verhängnisvoll für viele Mädchen, die für den gelehrten Beruf herangebildet werden sollen, ist es, dass die geistige Mehrarbeit gerade in die Zeit ihrer kräftigsten körperlichen Entwicklung fällt, während sie die Männer in einem bereits erstarkten Körper trifft. Geistige Überanstrengung in der Zeit der hauptsächlichsten Entwicklung schädigt den Körper am nachhaltigsten. Organische Nervenleiden sind gegenwärtig bei Männern viel häufiger als bei Frauen. Es ist aber nicht daran zu zweifeln, dass diese sich auch bei den letzteren sehr mehren werden, wenn sie in den Kampf ums Dasein eintreten, welcher hauptsächlich diese furchtbaren Leiden erzeugt. Eine traurige Generation wird von solchen Müttern geboren werden. Wird die Frau dem Manne gleichgestellt, so ist sie selbst diejenige, welche schliesslich doch in jeder Hinsicht den grössten Schaden davonträgt. Es ist verkehrt, die Besserung der socialen Stellung der Frau von dieser selbst zu erwarten. Natürlicher wäre es, den Hebel der Bewegung bei den Männern anzusetzen. Schafft den Männern bessere Existenzbedingungen! Dann wird auch für das Wohl der Frauen am besten gesorgt sein!

Über die Dienstverhinderungen der männlichen und weiblichen Lehrkräfte machte O. L. A. Katschinka pro 93/94 folgende Zusammenstellung. Hiernach entfielen auf einen B.-L. $13^1/_2$ Tage, auf eine B.-Ln. $23^3/_4$ Tage, auf einen V.-L. $14^3/_4$ Tage, auf eine V.-L. $24^1/_2$ Tage. In den vereinigten Staaten ist die Zahl der Lehrerinnen seit 1880 von 57.2 % auf 70 % gestiegen. 1891 zählte man daselbst von 368 791 Lehrkräften 224 342 Ln.

Im n.-öst. Landtag wurde von Hauck und Genossen folgender Antrag gestellt: Jede Lehrerin, die an öffentlichen Volks- und Bürgerschulen thätig ist, hat im Falle ihrer Verehelichung dem Lehrberufe an allgemeinen öffentlichen Anstalten zu entsagen," während in anderen Ländern die Verehelichung erschwert ist, in Erwägung, dass diese Bestimmung vollkommen gerechtfertigt ist, und zwar:

1. Aus Gründen, welche die Erziehung betreffen, da die Lehrerin sowohl während sie Mutterfreuden entgegensicht, als auch nach der Niederkunft sinnlich und körperlich zum Unterrichte ungeeignet wird, wozu noch kommt, dass, wenn ihr wirklich Muttergefühle eigen sind, bei Erkrankung ihrer Kinder die Gedanken unwillkürlich von dem Gegenstande, der sich beschäftigen soll, abschweifen, weiters, dass die unter Umständen sich jährlich wiederholende Stellvertretung den Unterrichtserfolg wie jeder Wechsel von Abgerufenen herabdrückt;

2. aus Gründen, welche die Sittlichkeit betreffen, da die Gestaltsveränderung vor der Niederkunft insbesondere den grossen Mädchen leicht Anlass zu Betrachtungen gibt, die besser einige Jahre später anzustellen sind;

3. aus gesellschaftlichen Gründen, weil eine Verschiebung der naturgemässen Verhältnise in ungesundem Sinne eintritt, wenn die verheiratete Frau ihrer Bestimmung entzogen wird, ihre Pflichten als Hausfrau und Mutter voll und ganz zu erfüllen. Eine gesunde Socialpolitik erheischt einerseits, dass dem unversorgten weiblichen

Geschlechte die Möglichkeit eines ihm entsprechenden Erwerbes geboten wird, fordert aber auch anderseits gebieterisch, Männern die Gründung und anständige Erhaltung von Familien zu ermöglichen. Nachdem aber die verheiratete Lehrerin doch nicht naturwidrig als die Ernährerin des Mannes und ihres Kindes gelten kann, vielmehr ihr Mann sie zu unterhalten verpflichtet, so soll sie dem unversorgten Mädchen nicht die Möglichkeit des Erwerbes nehmen, sondern sich von demjenigen erhalten lassen, der dazu ganz ausschliesslich und naturgemäss verpflichtet ist;

4. aus Gründen, welche die Gesundheit betreffen, weil das Lehramt, wenn es richtig und gedeihlich ausgeübt werden soll, die Kräfte eines ganzen Mannes erfordert, an die Frau als das schwächere Geschlecht ohnehin schon übermässige Anforderungen stellt, die, falls dann noch Mutterpflichten erfüllt werden sollen, nur auf Kosten nicht bloss der Gesundheit der Lehrerin, sondern auch der Nachkommenschaft erfüllt werden können;

5. aus Gründen der Ausgabenerhöhung, da die Thätigkeit einer verheirateten Lehrerin in gewissen Zeiträumen, mitunter vielleicht mehrere Jahre hintereinander, eine Verringerung erfährt, die im Jahre selten weniger als drei Monate beträgt, während welcher Verhinderung eine besonders zu entlohnende Lehrkraft eintreten muss. Dies erhellt deutlich daraus, dass, trotzdem bis nun nur 13·46 % der Lehrerinnen an Bürgerschulen verehelicht sind, auf eine Lehrerin 23¾ Tage Versäumnisse entfallen, während den Lehrern an Bürgerschulen, von denen 52 % verehelicht sind, nur 13½ Tage als versäumt nachgewiesen wurden etc. In Erwägung ferner, dass bei Anstellungen, die der Staat verleiht, die Verehelichung den Austritt aus dem Dienst bedingt, stellen die Gefertigten den Antrag:

Das hohe Haus wolle beschliessen:

Der h. n.-öst. L.-Ausschuss wird beauftragt, zu § 57 des öst. L.-G. v. 5. April 1870 einen Zusatz auszuarbeiten, welcher besagt: „Die Verehelichung einer weiblichen Lehrkraft an allg. V.- u. B.-S ist als freiwillige Dienstentsagung zu betrachten; tritt die Entsagung nach vollendeter fünfjähriger Dienstzeit ein, gewähre sie Anspruch auf eine einmalige Abfertigung in der doppelten Höhe des sonst bezogenen Jahresgehaltes.

V. Personalien.

Gestorben sind im Schuljahre 1894-95:

1894 den 2. Oct.: Adalbert Martin zu Pernitz in Tirol, Mitgl. der W. päd. Gesellschaft und Mitbegründer der Zeitschrift „Für die Jugend des Volkes“.

28. Oct. Prof. Dr. Rud. Hildebrand, bedeutender Germanist, dem Lehrstande bekannt durch sein classisches Werk „Vom deutschen Sprachunterricht“.

15. Dec. Franz Kern in Berlin; über seine Arbeiten zur Vereinfachung der deutschen Sprache wurden in der W. päd. Ges. seinerzeit eingehende Berichte erstattet.

1895 den 14. Januar Josef Saatzer, Ü.-L. u. B.-Sch.-I. in Mies, Verfasser method. Hilfsbücher.

15. Jänner B.-D. Karl Rosenkranz, langjähr. Ausschussmitgl. des deutsch-öst. Lehrerbundes und des Wiener B.-Sch.-R.

19. Sept. Dr. Ad. Jos. Pick. (S. S. 116.)

Im Ministerium für Cultus und Unterricht wurde Sectionsrath Dr. Rich. v. Bienerth zum Referenten für Hochschulen (die Universitäten ausgenommen) berufen, Min.-Secretär Dr. Eugen Freih. v. Hauenschild wurde zum Vorstande des Präsidial-Bureau

ernannt. Dr. Arthur Graf v. Bylanth-Rheidt übernahm das Referat für Volksschulangelegenheiten, Ministerialrath Dr. Karl Zeller dasjenige für Cultusangelegenheiten.

Der Reichsraths-Abgeordnete Graf Stürgkh wurde zum Ministerialrath extra statum im Min. f. C. u. U. und der Prof. am akad. Gymnasium in Wien, Franz Suklje, zum Centraldirector der k k. Schulbücherverläge mit Zuerkennung des Hofrathtitels ernannt.

Im n.-öst. Landesschulrathe übernahm der k. k. Landesschulinspector Dr. Karl Rieger die Inspection sämmtlicher Volksschulen im Schulbezirke Wien, die Volksschulen N.-Öst. übernahmen die k. k. L.-Sch.-I. Josef Hülsenbeck und Dr. K. F. Kummer.

Auf Anregung der gemeinnützigen Gesellschaft in der Schweiz tritt in Zürich ein Congress zusammen, welcher über die Feier des 150. Geburtstages Pestalozzis berathen wird.

Der „Schubertbund" in Wien widmete dem Componisten und Schulmann Franz Mair eine Tafel an dessen Vaterhause in Weikendorf.

Der bekannte Wiener Schulmann und Schriftsteller Anton Frühwirth († 1886) erhielt in seiner Vaterstadt Litschau ein schönes Grabmonument. Auch dem Pädagogen Dörpfeld wurde eine Gedenktafel an dessen Geburtshause gewidmet.

VII. Gesetzliche Bestimmungen.

Gesetz vom 24. April 1894 über die Kosten der Errichtung und Erhaltung der Volksschulen in Galizien und über die Schulfonde.

Gesetz vom 2. Mai 1894 für N.-Öst., betreffend die Regelung der Bezüge des Lehrpersonales an den öffentlichen V.-Sch. und die Aufbringung der Kosten des öffentlichen Volksschulunterrichtes mit Ausnahme des Schulbezirkes Wien.

Gesetz vom 11. Juli 1894, betreffend der Beschaffung der Geldmittel zur Herstellung von Unterkünften für Mittelschulen und Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten.

Verordnung des Min. für Cultus und Unterricht, der Justiz und der Finanzen vom 11. Sept. 1894, betreffend die Errichtung des Landeslehrer-Pensionsfondes in Tirol.

Erlass des Min. für Cultus und Unterricht vom 20. Jan. 1895, Z. 1243, betreffend die Veröffentlichung der für L. und Ln.-B.-A. zulässig erklärten Lehrbücher und Lehrmittel

Verord. des Min. für Cultus und Unterricht vom 12. März 1895 Z. 27638 ex 94. betreffend die Schulgesundheitspflege an den Mittelschulen (s. Thesen).

Erlass des Min. für Cultus und Unterricht vom 27. Febr. 1895, Z. 4070, betreffend die Feststellung neuer Verzeichnisse der zulässigen Lehrmittel und empfehlenswerten Hilfsmittel, sowie der Apparate und Modelle für den Zeichenunterricht an Mittelschulen und Lehrbildungsanstalten.

Verordn. des k. k. n.-öst. L.-Sch.-R. vom 2. April 1895, Z. 3704, betreffend die Zuerkennung von Vergütungen für die durch Versetzung aus Dienstesrücksichten verursachten Übersiedlungsauslagen an die Lehrpersonen der öffent. V.-Sch. (Dieselben belaufen sich in Wien bei Jahres- oder Naturalwohnungen auf 50, sonst auf 15 fl., auf dem Lande werden Zehrungskosten während der Reise, Vergütung der Fuhrkosten und eine Möbelentschädigung gewährt.)

VI. Statistik.

Während wir nach den statistischen Berichten im Jahre 1870 in Österreich 14 692 Schulen mit 25 692 Lehrkräften und 1 820 710 Schülern zählen konnten, gab es im Jahre 1891 17 706 öffentliche Schulen mit 63 159 Lehrkräften und 3 050 634 Schülern,

und wenn wir die 960 Privatschulen mit einbeziehen, 18 666 Volks- und Bürgerschulen mit 3 150 618 Schülern. Es ist also in den 20 Jahren eine Zunahme von 3974 Schulen, 37467 Lehrkräften und 1 335 908 Schülern zu constatieren. Die einclassigen Schulen werden, ebenso die mit Halbtagsunterricht, immer seltener. Durch die an vielen Orten durchgeführte Erweiterung zu mehrclassigen Anstalten wurde der Überfüllung der Classen gesteuert, wie auch ein intensiverer Unterricht möglich gemacht.

Während im Jahre 1880 10 930 099 des Lesens und Schreibens Kundige gezählt werden konnten, weist die Statistik vom Jahre 1890 13 258 452 Analphabeten auf. Es gab also im Jahre 1880 6 428 731 Analphabeten (nach Abzug der Kinder unter 6 Jahren), im Jahre 1890 dagegen nur 6 029 215. Hieraus lässt sich eine Abnahme von 39 9516 Analphabeten in 10 Jahren feststellen, was in Percenten ausgedrückt 6.21 % gleich ist.

Die Zahl der Halb-Analphabeten hat noch eine bedeutend grössere Verminderung erfahren. Im Jahre 1880 gab es deren 1 345 781, im Jahre 1890 dagegen 1 031 625; das ergibt eine Abnahme von 314 156 Halb-Analphabeten und ist gleich 23.34%.

Nicht nur in intellectueller, auch in moralischer Beziehung ist ein bedeutender Fortschritt seit dem Bestande der Neuschule zu verzeichnen. Während im Jahre 1882 nach statistischen Ausweisen 32 098 Verbrecher vor den Gerichten standen, konnte man im Jahre 1891 nur 28 435 zählen, woraus sich eine Abnahme von 3663 Verbrechern in 9 Jahren ergibt, trotzdem eine Zunahme der Bevölkerung während dieses Zeitraumes um 1·8 Millionen stattgefunden hat.

Welch bedeutende Fortschritte das nied.-öst. Volksschulwesen in den letzten 25 Jahren gemacht hat, geht aus den Ausführungen des bekannten Parlamentariers Dr. E. Suess hervor. Wir entnehmen denselben folgende Daten: Im Jahre 1868 verausgabte N.-Öst. für Schulzwecke 1 684 000 fl; heute 7 300 000 fl. Die Zahl der Lehrstellen ist von 2755 auf 7 204, die Zahl der Schüler von 211 000 auf 380 000 gestiegen. 1870 betrug die Zahl der Analphabeten 50 %, 1893 nur 23·8 %. Wenngleich die Zahl der jugendlichen Verbrecher, deren Delicte (z. B. gefährliche Drohung) vielfach auf sociale Einflüsse zurückzuführen sind, zugenommen hat, ist die Zahl der Verbrechen im allgemeinen in stetiger Abnahme begriffen, die Zahl derselben sank von 4000 (1881) auf 3558 (1892), weist also einen Rückgang von 14 % auf. Es ist also zweifellos, das die geistige und sittliche Hebung des Volkes zwar langsam, aber sicher fortschreitet.

Nach den Voranschlägen für 1895 besitzt Niederösterreich einschliesslich der 120 Bürgerschulen 1570 öffentliche Volksschulen, wovon auf Wien allein 338 entfallen. Die Zahl der Lehrstellen beträgt 7204 (davon 3650 in Wien), die der Schüler 380 602 (davon 165 100 in Wien). Auf eine Schule entfallen auf dem Lande 213, in Wien 488 Schüler, während auf eine Lehrkraft auf dem Lande 61, in Wien 45 Schüler kommen. Von 1869 bis Ende 1893 wurden zu Schulbauzwecken 27 873 124 fl. verausgabt.

Die gesammten laufenden Volksschulausgaben (Gehalte, Schulhäuser, Lehrmittel etc.) sind für 1895 mit 5 936 136 fl. berechnet. Hiervon entfallen auf Wien allein 4 212 430 fl. Da die Bevölkerung N.-Öst. 2 636 751 (davon auf Wien 134 1.897) und die Zahl der Schüler 380 602 (davon in Wien 165 100) beträgt, so ergeben sich hieraus folgende Ziffern: Auf den Kopf der Bevölkerung entfällt an Schulumlagen in den ländlichen Bezirken 1·33 fl., in Wien 3·14 fl. Ein Schüler kostet in den Landbezirken 14·85 fl in Wien 25·51 fl.

Stand der Wiener allgem. Volks- und Bürgerschulen am 1. October 1894.

In Wien gab es am 1. October 1894 19 (8 für Knaben, 11 für Mädchen) allg. Volks- und Bürgerschulen, 63 (30 für Knaben, 33 für Mädchen) dreiclassige Bürgerschulen und

256 (123 für Knaben, 120 für Mädchen und 13 gemischte) allgemeine Volksschulen, zusammen 338 Schulen.

Ausserdem befanden sich am 1. October 1894 volksschulpflichtige Kinder in den an städt. Volksschulen errichteten Abtheilungen für nicht vollsinnige Kinder

in 12	Abtheilungen	58 taubstumme Knaben,	51 taubstumme Mädchen	zusam.	109 Kinder
„ 1	„	6 blinde „	9 blinde „	„	15 „
„ 3	„	41 schwachsinnige „	20 schwachsinnige „	„	61 „

Es gibt daher 105 nicht vollsinnige Knaben und 80 nicht vollsinnige Mädchen, zusammen 185 Kinder.

Werden diese Kinder mitgerechnet, so stellt sich die Zahl der die 338 städtischen allgem. Volks- und Bürgerschulen besuchenden Kinder auf 81 408 Knaben, 83 874 Mädchen, zusammen 165 282 Kinder.

Nach einer Zusammenstellung sind jetzt in Deutschland und Österreich 43 000 Schundromane verbreitet, die von etwa 20 Millionen Menschen gelesen werden. Unter 121 verurtheilten jugendlichen Gefangenen schrieben 92 ihre Verbrechenund erlittenen Strafen dem Lesen schlechter Bücher und Blätter zu.

Nach der jüngsten Statistik waren im Deutschen Reiche 56 563 Volksschulen vorhanden, in denen 7 925 688 Kinder von 120 032 vollbeschäftigten Lehrkräften (darunter 13.750 Lehrerinnen) unterrichtet wurden.

Die Zahl der Volksschulen in Frankreich betrug im Vorjahre 81 990 mit 138 230 Classen, davon 67 218 öffentliche mit 100 064 Classen und 14.672 Privat-Volksschulen mit 38 166 Classen. Besucht wurden die Volksschulen von 5 552 865 Kindern (4 343 887 in öffentlichen, 1 208 478 in Privat-Volksschulen) und hatten 144 107 Lehrkräfte (141 624 an öffentlichen, 42 478 an Privat-Volksschulen; 97 135 weltliche, 46 972 geistliche). — Die Ausgaben für den Volksschulunterricht betrugen über 160 Millionen Franken, davon entfallen 116 Millionen auf die Entlohnung der Lehrkräfte.

In der Türkei zählt man gegenwärtig 25 000 Schulen, welche von 1,250.000 Schülern besucht werden.

II.

Thesen zu pädagogischen Themen.

Gesammelt von FERDINAND FRANK.

1. Über Schulhygiene.

1. Da bei dem Schulbesuchszwange jedes Kind vom 6. bis 14. Lebensjahre vier bis sechs Stunden fast täglich in der Schule zubringen muss, ist nothwendig

a) dass die Schule die körperliche Entwicklung und die Gesundheit der Schüler systematisch fördere und

b) alles beseitige, was der körperlichen Erziehung und der Gesundheit der Schüler hinderlich sein könnte.

2. Es empfiehlt sich daher die Durchführung folgender Massnahmen:

a) die theoretische Verwertung der Gesundheitslehre ist in allen Classen und auf allen Lehrstufen und zwar nach in concentrischen Kreisen bearbeiteten Lehrplänen anzuwenden und diesem Unterrichte genügende Zeit zu widmen; die Lehr- und Lesebücher sind in dieser Richtung zu ergänzen; die Zöglinge der Lehrerbildungsanstalten sind über das praktische Gesundheitswesen in ausgiebigerem Masse zu belehren.

b) Dem Schulturnen ist besondere Sorgfalt zuzuwenden. An Mädchenschulen ist das Turnen weder als obligater Gegenstand einzuführen und in gleichem Ausmasse wie an Knabenschulen zu üben. In Kindergärten und Musterschulen ist verhältnismässig die meiste Zeit dem Turnen und Spielen zu widmen. Der gesammten Jugend ist Gelegenheit zu bieten, auch ausserhalb der Schule zu turnen, im Freien zu spielen und zu schwimmen; zu diesem Zwecke sind Eislaufplätze, Spielplätze und Bäder zu errichten; ferner sind mit den Schülern belehrende Spaziergänge zu unternehmen, auch in den den betreffenden Gegenständen zugewiesenen Stunden. An mehrclassigen Volksschulen und an Bürgerschulen sind Stellen für besondere Turnlehrer zu systemisieren.

c) Für das Schulwesen ist ein Sanitätsinspector anzustellen, dem Sitz und Stimme in jeder Schulaufsichtsbehörde einzuräumen ist. Die einzelnen Schulen sind wo möglich von einem Schularzte zu beaufsichtigen, der auch bei der ersten Aufnahme der Kinder im Einverständnisse mit dem Schulleiter festzustellen hätte, ob ein Kind körperlich und geistig genügend entwickelt und befähigt ist, die Anstrengungen der Schule zu ertragen. Zu Beginn des Schuljahres ist in derselben Weise festzustellen, welche Kinder vom Zeichnen, von weiblichen Handarbeiten und vom Turnen dispensiert werden sollen.

d) Sämmtliche gesetzlichen Gesundheitsanordnungen sind in der Schule pünktlich durchzuführen, und dem Lehrer ist das volle Recht einzuräumen, die Erfüllung derselben anzustreben.

e) Jede Überbürdung der Schüler ist hintanzuhalten. Es ist daher im Interesse einer gedeihlichen und humanen Erziehung der Schuljugend nöthig:

1. dass die Lehrpläne auf ein in jeder Beziehung einzuhaltendes Minimum beschränkt werden;

2. dass die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden in der ersten Classe 16, in der zweiten 18, in der dritten 20, in der vierten 22, in der fünften 24 und in den höheren Classen 26 nicht überschreite;

3. dass der Unterricht in unobligaten Gegenständen möglichst beschränkt werde;

4. dass die Hausaufgaben gänzlich entfallen und der häusliche Unterricht auf ein Minimum zurücktrete;

5. dass der weiblichen Jugend mehr Zeit zu häuslichen, für das Leben nothwendigen Arbeiten gelassen werde;

6. dass die Schule keinen Anspruch erhebe auf die freie Zeit der Schüler vor der achten Morgenstunde.

f. Die Unterrichtszeit hat vormittags nicht länger als drei, nachmittags nicht länger als zwei Stunden zu dauern. Nach jeder Stunde ist eine Ruhepause zu bewilligen. Die Hauptferien sind auf die Monate Juli und August zu verlegen. Nachmittagsferien in den heissen Monaten sind allen Volks- und Bürgerschulen zu bewilligen.

g. Die gesetzlichen Verordnungen sind durch folgende Bestimmungen zu ergänzen:

1. Die Maximalzahl der Schüler in einer Classe beträgt 60, und falls das betreffende Lehrzimmer nicht gross genug sein sollte, ist auch diese Anzahl herabzusetzen.

2. Mit der Erweiterung der Schule ist nicht zu zögern, sondern es ist dieselbe sofort nach der Schüleraufnahme durchzuführen.

Angenommen auf der Hauptversammlnng des czechischen Centrallehrervereins für Böhmen am 7. August in Příbram.

2. Zur Schulgesundheitspflege.

(Verordnung des k. k. Ministers für Cultus und Unterricht vom 12. März 1895, Z. 27 638 ex 1894, an alle Landesschulbehörden, betreffend die Schulgesundheitspflege an den Mittelschulen.)

In dem Erlasse vom 15. September 1890, Z. 19 097[1]) wurden jene Mittel zur Förderung der körperlichen Ausbildung der Jugend bezeichnet, welche ausser dem Betriebe des Turnens erforderlich sind, um die physische Erziehung der Jugend an den Mittelschulen zu kräftigen.

Die auf diesem Gebiete seither erzielten erfreulichen Resultate, welche durch das opferwillige Zusammenwirken von Schulbehörden, Gemeinden und Schulfreunden zustande gekommen sind, bestärken mich in der Hoffnung, dass auf dem betretenen Wege noch weitere Erfolge zu erwarten stehen und dass die Erziehung in dieser Richtung eine den Anforderungen der Zeit entsprechende Ergänzung erfahren werde.

Während die bezogene Verordnung sich die Aufgabe stellte, Einrichtungen zu schaffen, durch welche den von Ärzten und Pädagogen vielfach ausgesprochenen Klagen über die Hintansetzung der körperlichen Aussbildung der Mittelschuljugend allmählich Rechnung getragen werden sollte, war das Ministerium durch eine Reihe von Mass-

[1]) Ministerial-Verordnungsblatt vom Jahre 1890, No. 58, Seite 277.

nahmen, betreffend die Herabminderung der Zahl der schriftlichen Arbeiten, die Unterrichtsmethode in der lateinischen und griechischen Sprache, sowie die Maturitätsprüfung, namentlich durch die Verordnung vom 24. Mai 1892, Z. 11 732[1]) bestrebt, die Grösse der von der Jugend zu bewältigenden Schreib- und Lernarbeit herabzumindern, um ihr für die körperlichen Übungen die erforderliche Musse zu gewähren.

Der Inhalt der Gesundheitspflege bei der heranwachsenden Jugend ist jedoch mit den bezogenen Anordnungen keineswegs erschöpft, vielmehr bleibt die schwierige Aufgabe übrig, die aus dem Schulbesuche selbst und aus dem vielstündigen täglichen Aufenthalte in den Schulräumen hervorgehenden schädlichen Einflüsse, soweit für einzelne Erscheinungen dieser Art nicht schon besondere Verfügungen erlassen worden sind, energischer als bisher zu bekämpfen.

Die in der angedeuteten Richtung wichtigen Verhältnisse wahrzunehmen, ist in erster Linie der Lehrer berufen; deshalb obliegt jedem an einer öffentlichen Mittelschule wirkenden Erzieher die ernste Verpflichtung, mit den Grundsätzen der Schulhygiene und den Fortschritten in derselben sich bekannt zu machen.[2]) Nur dann vermag er die ihm anvertraute Jugend nach Zulass der Verhältnisse vor gesundheitlicher Schädigung zu bewahren.

Hiebei verkenne ich die Verschiedenheit der äusseren Bedingungen und die minder günstige Beschaffenheit vieler Schulgebäude nicht. Die Unterrichtsverwaltung ist zwar darauf bedacht, bei Herstellung neuer Schulgebäude bessere sanitäre Vorbedingungen zu schaffen, doch kann diese mit grossen finanziellen Opfern verbundene Aufgabe, wie es in der Natur der Sache liegt, nur nach und nach bewältigt werden.

Nichtsdestoweniger bleibt selbst bei weniger zweckmässigen Schulgebäuden für die verständnissvolle Handhabung der Schulhygiene dem Lehrkörper noch ein weiter Wirkungskreis übrig. Insbesondere werden die Directionen beauftragt, in dieser Hinsicht auf folgende Momente ihre stete Fürsorge zu richten:

1. Das directe oder von einer gegenüberliegenden Wand reflectierte Licht ist durch geeignete Handhabung der Rouleaux, die ohne Musterung und mattgrau sein sollen, abzuhalten. Bei künstlicher Beleuchtung handelt es sich sowohl um ausreichendes, als

---

[1]) Ministerial-Verordnung vom Jahre 1892, Nr 25, Seite 397.

[2]) Geeignete Bücher sind unter anderem:

Schulgesundheitspflege von Dr. Ernst Engelhorn, Stuttgart, Karl Krabbe, 1888, geb. 2 fl. 23 kr.

Schulgesundheitspflege von Dr. Sigmund Rembold, Tübingen, H. Laupp, 1889, geb. 2 fl. 23 kr.

Die Gesundheitspflege der Schuljugend von Dr. Fr. Dornblüth, Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart, Leipzig, Berlin, Wien 1892. Gebd. 1 fl. 36 kr.

Eulenberg und Bach. Schulgesundheitspflege, 1891, Berlin, J. J. Heine's Verlag. (Ein grösseres Werk.) Gebd. 9 fl. 30 kr.

„Die systematische Pflege des Reinlichkeitssinnes in der Volksschule. Einfluss derselben auf die Gesundheit der Kinder, die öffentlichen, sanitären und culturellen Verhältnisse." Ein Conferenzvortrag, gehalten von Anton Vrbka. Znaim 1894, Fournier & Haberler. (Empfohlen vom hohen k. k. Landesschulrathe für Mähren.) — 44 kr.

„Über den Unterricht in der Gesundheitslehre." Von Otto Janke. Hamburg 1895, 1 fl. 55 kr.

Die Schriftleitung.

auch um ruhiges Licht. Das Flackern wird durch passende Vorrichtungen zu vermeiden, bei Beleuchtung der Schultafel der Schutz gegen Blendung zu beachten sein. Die Verwendung offener Gasflammen eignet sich für Schulzimmer nicht. Die Leuchtkörper müssen sich in einer angemessenen Entfernung von den Köpfen der Schüler befinden, damit die nachtheilige Einwirkung der Wärmestrahlung hintangehalten werde.

2. Die Temperatur in den Schulzimmern soll in der Heizperiode zwischen 13 und 16° R. bleiben. Zu diesem Behufe ist die Bedienung der Heizvorrichtungen sorgfältig zu überwachen, sowie in jedem Schulzimmer ein Thermometer an passender Stelle, wo es die mittlere Temperatur des Zimmers anzuzeigen vermag, anzubringen. Die Regulierung der Temperatur hat durch zweckentsprechende Handhabung der Heizungs- und Ventilationsapparate, mit deren Einrichtung sich vertraut zu machen jeder Lehrer verpflichtet ist, zu geschehen, oder durch das Öffnen der Fenster. Letzteres kann jedoch während des Unterrichtes zur Winterszeit nur mit vorsichtiger Vermeidung directer Einwirkung kalten Luftstromes auf die in der Nähe sitzenden Schüler — etwa durch zeitweilige Öffnung eines oberen inneren und eines unteren äusseren Flügels — ausgeführt werden.

3. Einen Gegenstand fortgesetzter Aufmerksamkeit seitens der Direction wie der einzelnen Lehrer muss die Beschaffenheit der Luft in den Schulzimmern bilden. Sie soll sich in ihrer Mischung stets möglichst wenig von jener der Aussenluft unterscheiden, was nur durch fleissige Erneuerung der Schulzimmerluft erreicht werden kann. Hiefür reichen erfahrungsmässig die Ventilationsvorrichtungen in der Regel nicht aus, weshalb das Öffnen der Fenster im Sommer mindestens während der Unterrichtspausen, im Winter während eines entsprechenden Theiles derselben bei Entfernung aller Schüler aus dem Zimmer, sowie auch nach dem Unterrichte durch eine der Aussentemperatur angemessene Zeitdauer unbedingt nothwendig erscheint.

Da die nassen Überröcke und Schirme, im Schulzimmer abgelegt, zur Verschlechterung der Luft in demselben beitragen, wird die Direction diesem Übelstand zu begegnen bestrebt sein, sei es durch Bestimmung einer eigenen Localität für die Garderobe der Schüler, sei es durch Aufstellung von Garderobeschränken in den Corridoren.

4. Die häufig schlechte Haltung der Schüler bei Schreib- und Zeichenarbeiten erfordert eine unermüdliche Wachsamkeit des Lehrers. Von grosser Wichtigkeit für die Erzielung richtigen Sitzens ist die Beschaffenheit der Subsellien. Wenn es auch aus finanziellen Rücksichten nicht überall thunlich erscheint, ältere, weniger zweckmässige Bänke gegen neue, den hygienischen Anforderungen entsprechende zu vertauschen, so wird es doch jedem mit den Anforderungen an die Schulbank vertrauten Director in kurzer Zeit gelingen, die störendsten Übelstände theils durch Verbesserungen an den Bänken, theils durch sorgsame Vertheilung derselben in den Schulzimmern zu beseitigen. Für Schüler, welche um mehr als 12 cm in der Grösse sich unterscheiden, sind besondere Banknummern erforderlich. Namentlich ist die Höhe der Bank, welche der Länge des Unterschenkels zu entsprechen hat, die Breite des Sitzbrettes, die Höhe des Tischrandes und die sogenannte Distanz zu beachten.

Vielfältige ärztliche Erfahrungen haben constatiert, dass das Schiefsitzen der Schüler besonders in den Unterclassen zu Rückgratsverkrümmungen führt, die vorgebeugte Haltung die Lungenthätigkeit beeinträchtigt, und das andauernde Zunahesehen selbst bei gesunden Augen Myopie erzeugt.

Jeder Lehrer, welcher solch' beklagenswerte Folgen bei der seiner Obsorge anvertrauten Jugend sich gegenwärtig hält, wird gewiss aus allen Kräften bestrebt sein, schlechte Angewöhnungen der Schüler nicht aufkommen zu lassen und bei Wahrnehmung einer anomalen Erscheinung auf ärztliche Berathung dringen.

Die Schultafel soll entsprechend gross, nach der Höhe verschiebbar und zu den Augen der Schüler thunlichst passend gestellt sein.

Auch bei Aufstellung der Wandkarten kommt die Schonung der Augen in Betracht.

5. Auf die Reinlichkeit des ganzen Schulgebäudes, demnach der Schulzimmer, Corridore, Stiegen, des Vestibuls und der Anstandsorte ist stete Sorgfalt zu verwenden. In dieser Beziehung zähle ich auf die Energie der Directionen gegenüber dem Dienerpersonale. Ausreichend grosse Scharreisen und Matten zur Reinigung der Schuhe dürfen nicht fehlen; die Schüler müssen consequent angehalten werden, derselben sich zu bedienen und sich die Reinigung der Beschuhung zur Gewohnheit zu machen.

Die Fussböden, Stiegen und Corridore erfordern zur Beseitigung des unvermeidlichen Staubes wöchentlich ein mehrmaliges nasses Aufwischen und öfteres Scheuern im Jahre. Für die Reinhaltung der Holzfussböden ist das Tränken derselben mit heissem Leinöle vom Vortheil. Zur Verminderung der Gefahr der Verbreitung von Infectionskrankheiten erscheint es wichtig, das Ausspucken der Schüler auf die Fussböden möglichst zu bekämpfen, zu welchem Zwecke in jedem Schulzimmer eine hinreichende Anzahl von Spucknäpfen anzubringen sein wird. Auch die häufige Reinigung der Fenster wird schon durch die Rücksicht auf die Stärke der Beleuchtung der Zimmer geboten sein.

Zur Verminderung der Stauberzeugung werden auch möglichst reine Abwischvorrichtungen für die Schultafel beitragen, und es empfiehlt sich zu demselben Zwecke die Benützung von mit Papier überklebter Kreide.

6. Die Classenvorstände haben die Mängel des Gehörs und der Augen der Schüler, wo ihnen fachmännische Information erwünscht ist, durch Empfehlung ärztlicher Berathung wahrzunehmen und bei der Bestimmung der Sitzordnung dieselben thunlichst zu berücksichtigen.

7. Die Schule ist verpflichtet, die ihr anvertraute Jugend, soweit es in ihrer Macht liegt und ihre Aufgabe es zulässt, nicht bloss vor physischen Gebrechen und gesundheitlichen Störungen zu bewahren, sondern auch in dem Betriebe geistiger Arbeit solche Einrichtungen zu treffen, welche die Gefahr der Überbürdung möglichst fern halten. In dieser Beziehung wird bei Verfassung des Stundenplanes auf eine zweckmässige Vertheilung der Gegenstände für die Wochentage, sowie auf die richtige Aufeinanderfolge an jedem einzelnen Tage die thunlichste Rücksicht zu nehmen sein.

Das von der Schule Geforderte wird als geringere Belastung empfunden, wenn eine wohlthuende Abwechslung in der Beschäftigung der Schüler zwischen anstrengender Denkarbeit und vorwiegend auf Anschauung beruhender Beobachtung oder receptiver Thätigkeit herbeigeführt, wenn ferner anhaltende Inanspruchnahme der Augen (z. B. Schreiben und Zeichnen in unmittelbarer Folge) hintangehalten wird.

Unter denselben Gesichtspunkt stellt sich die bestehende Anordnung, betreffend die Nothwendigkeit gleichmässiger Vertheilung der schriftlichen Ausarbeitungen zu Hause und in der Schule, und es müsste insbesondere als pädagogischer Fehlgriff bezeichnet werden, mehr als eine Schularbeit an demselben Tage zu verlangen.

8. Um bei Aufführung von neuen Gebäuden für Mittelschulen in der Ausführung eines Bauprojectes die Verwirklichung möglichst günstiger sanitärer Vorbedingungen zu sichern, wird angeordnet, dass jedem zur Leitung und Überwachung eines solchen Baues bestellten Comité ein womöglich hygienisch gebildeter Arzt als Mitglied beigezogen werde. Diese Anordnung gilt sowohl für die Gebäude der Staatsmittelschulen, als für die in anderer Verwaltung stehenden Lehranstalten gleicher Kategorie.

3. Kurzsichtigkeit und Schule.

1. Alle Arbeiten in Kindergärten, welche ein genaues Sehen in der Nähe erfordern, wie Flechten, Stricken u. dergl., sind abzuschaffen, denn das normalsichtige und noch vielmehr das mit angeborener Kurzsichtigkeit oder mit Schwachsichtigkeit behaftete Kind findet es bald instinctiv heraus, dass es desto besser sieht, je näher es die Gegenstände hält.

2. Es dürfen nur solche Schulzimmer benützt werden, welche, mit den entsprechenden Lichtmessern ausgewertet, nicht weniger als das Minimum nothwendiger Lichtintensität geben. Die Untersuchungen von Florschütz haben gezeigt, dass in den mit gutem Lichte ausgestatteten neuen Schulgebäuden bei weitem weniger Kurzsichtige gefunden werden, als in alten dunklen Schulzimmern.

3. Die Subsellien dürfen nicht schablonenhaft angefertigt werden, sondern müssen der verschiedenen Grösse der Schüler entsprechen, um eine gute Haltung derselben zu ermöglichen.

4. Die Anzahl der Schüler in einer Classe darf nie eine so grosse sein, dass dadurch die Beaufsichtigung der Haltung der Schüler beim Lesen und Schreiben eine unzureichende würde.

5. Beim Schreiben muss die allzugrosse Annäherung des Kopfes an das Schreibheft vermieden werden. Hochgradig Kurzsichtige müssen entsprechende Brillen tragen.

6. Auch der Art des Schreibmateriales ist Aufmerksamkeit zu schenken; zu vermeiden sind Schiefertafeln und schwachschreibende Stifte; weiters glänzendes Papier und harte Bleistifte, ebenso violette Tinte; zu verwenden sind nur gleichmässig schwarz schreibende Tinten.

7. Es sollen nur Unterrichtsbücher zugelassen werden, welche einen genügend grossen, deutlichen Druck auf mattem Papier haben, auch darf derselbe nicht von einer Seite zur andern durchschlagen. Nach Dr. Cohns diesbezüglichen Messungen und Untersuchungen ist eine Buchstabenhöhe von 1·5 mm als Grenze anzunehmen, unter welche nicht gegangen werden darf.

8. Alle Schularbeiten, welche eine besonders grosse Anforderung an die Nahearbeit des Auges stellen, sind zu vermeiden, z. B. das Zeichnen von Landkarten.

9. Die Hausarbeiten sind möglichst einzuschränken, denn sie werden meist bei schlechter Beleuchtung und schlechter Haltung ausgeführt.

10. Das Erlernen weiblicher Handarbeiten ist auf jene zu beschränken, welche für eine gewöhnliche Haushaltung genügen. Wiederholte Ausführung einer und derselben Arbeit wegen kleiner Fehler in derselben hat zu unterbleiben. Feine Luxusarbeiten sind kein Gegenstand der allg. Volksschule, sie können, wenn gewünscht, in einer Gewerbeschule gelernt werden zu einer Zeit, wo der Körper und mit ihm auch das Auge über die gefährlichste Zeit der Entwickelung (Veränderung der Grösse des Augapfels) hinaus ist.

11. Schulkinder, welche wegen Flecken der Hornhaut u. dgl. schwachsichtig sind, müssen berücksichtigt werden, weil sie alles sehr nahe halten müssen.

12. Die Schulkinder mögen belehrt werden, auch zu Hause beim Lesen und Schreiben das beste Licht aufzusuchen, Dämmerlicht aber zu vermeiden.

13. Eltern hochgradig kurzsichtiger Schüler mögen aufmerksam gemacht werden, dass das betreffende Kind zu intensivem Studium die Eignung nicht besitzt.

14. Hochgradig Kurzsichtige oder Personen mit nur einem sehtüchtigen Auge sind von der Aufnahme in eine Lehrerbildungsanstalt auszuschliessen; denn abgesehen von den Anstrengungen des Lernens ist es einem solchen Zögling später als Lehrer nicht möglich, alle Schüler zu beaufsichtigen.

15. Die Einführung von Schulärzten ist dringend nothwendig. Zu den Aufgaben derselben würde es gehören, neben der allgemeinen Schulhygiene auch besonders auf die der Augen der Schüler zu wachen.

(Dr. Emil Bock, Primararzt in Laibach, in No. 2 u. 3 Jahrgang 1895 der Laibacher Schulzeitung.)

4. Über zeitgemässe Mädchenbildung.

1. Die bürgerliche Gesellschaft verlangt eine ihrem gegenwärtigen Entwicklungsstadium entsprechende staatliche Neuregelung des Mädchen-Schulwesens.

2. Die Erziehung und Unterrichtszeit für Mädchen ist unter Wahrung der achtjährigen Schulpflicht auf 10 Jahre auszudehnen.

3. Den namentlich qualitativ gesteigerten Anforderungen soll die Eignung der Lehrkräfte vollkommen entsprechen.

4. Im Anschlusse an die neuorganisierte Mädchenschule, deren alleiniger Zweck allgemeine Bildung ist, ist die Errichtung von Fortbildungs- und wahlfreien Cursen mit beruflichen Zielen in Aussicht zu nehmen.

(Angenommen auf der Delegierten-Versammlung des schlesischen Landes-Lehrervereins am 8. December 1894. Ref. Dir. Böhm-Bielitz.)

5. Die Frage der Schülerhorte.

1. Die durch die eigenartigen Verhältnisse mancher Familien herbeigeführte und durch die grossstädtischen Verhältnisse verschlimmerte, bedauerliche Lebenslage der unbeaufsichtigten Schulkinder führt zu den traurigsten und bedenklichsten Erscheinungen auf dem Gebiete der Jugenderziehung, welche man als Vernachlässigung und Verwahrlosung bezeichnet.

2. Zu dieser Vernachlässigung und Verwahrlosung führen besonders: Mangel an körperlicher Pflege, an ausreichender Nahrung und Kleidung, an Licht und Luft, ferner Mangel an Gelegenheit zu körperlicher Bethätigung, sowie an einem geeigneten Platz, endlich Mangel an Obdach und Aufsicht.

3. Die Beseitigung dieser Mängel ist eine sociale Pflicht, der sich die Gesellschaft nicht entschlagen darf, wenn sie nicht die bedenklichsten Folgen heraufbeschwören will. Ein vortreffliches Mittel hiezu ist die Gründung von Schülerhorten.

4. Das zweckmässigste Mittel für die Errichtung von Schülerhorten ist die Gründung eines Vereines, welcher sich die Aufgabe stellt, für die Herbeischaffung der hiefür nothwendigen Mittel zu sorgen und diese Anstalten zu organisieren.

5. Es ist wünschenswert, dass die städtische Körperschaft dieser Sache ihr volles Interesse entgegenbringt und sich bereit erklärt, dieselbe nach besten Kräften zu unterstützen.

(Angenommen in der B.-L.-Conf. für den Stadtbezirk Graz am 6. Juni 1894. Ref. Herr Franz Schüpfer.)

6. Wie können Kinderhorte zweckmässig organisiert werden?

1. Die wirtschaftlichen Verhältnisse eines grossen Theiles der Bevölkerung der äusseren Bezirke Wiens, welche Vater und Mutter dem Erwerbe zutreiben, setzen viele Familien ausserstande, ihren Kindern die nöthige Zeit zur Erziehung zu widmen. Es ist Pflicht der Gemeinde, des Landes und des Staates, dafür zu sorgen, dass diese Kinder nicht dem verderblichen Strassenleben verfallen und sittlich zugrunde gehen.

2. Zu diesem Zwecke sind in den besonders von Arbeitern bewohnten Bezirken durch die Gemeinde zweckentsprechende Gebäude mit angrenzenden, grossen Gärten, sogenannte Kinderhorte, zu errichten, worin Knaben und Mädchen in der schulfreien Zeit beaufsichtigt, zur Wiederholung und Ausarbeitung der Aufgaben, in der Schulwerkstätte und im Garten, sowie zu anderen körperlichen Übungen, wie Turnen, Spielen, Baden, Eislaufen, angeleitet werden. Auch sollen mit diesen Zöglingen Ausflüge unternommen werden.

Mit dem Kinderhorte ist eine Schulküche verbunden.

3. Diese Fürsorge erstreckt sich auf Kinder im Alter von 4 bis 14 Jahren. Die grösseren — namentlich die Mädchen — werden zu Hilfeleistungen aller Art, insbesondere in der Schulküche, beim Reinigen der Räume, bei der Beköstigung und beim Ausbessern schadhaft gewordener Kleidungsstücke kleinerer Kinder u. a. m. herangezogen.

4. Die Bestellung der Erzieher für den Kinderhort ist Sache der Gemeinde.

5. Die Festsetzung der endgiltigen Bestimmungen über Einrichtung und Organisation der Kinderhorte bleibt einer Enquête von Fachmännern und Gemeinderäthen vorbehalten.

6. Mit Rücksicht auf die grossen Erfordernisse für diesen Zweck empfiehlt sich die Gründung eines grossen, alle Bezirke Wiens umfassenden Vereins, der unter dem Protectorate einer durch Geburt und hohe Stellung hervorragenden Persönlichkeit steht und dem insbesondere die Aufbringung der Mittel für die Beköstigung der Kinder, für die Arbeitsmaterialien, Weihnachtsbescherungen, Ausflüge u. s. w. zufallen soll.

7. Die Gründung der nothwendigsten Kinderhorte soll aus Anlass der Jubelfeier der fünfzigjährigen glorreichen Regierung Sr. Majestät unseres allergnädigsten Kaisers erfolgen.

(Aufgestellt von G. Herbe in der B.-L.-C. des IV. Inspectionsbezirkes von Wien am 19. Juni 1895.)

7. Die Errichtung von Bezirks-Erziehungsanstalten für verwahrloste Kinder.

In Erwägung, dass eine grosse Anzahl von Kindern der wohlthätigen Familienerziehung entbehrt, und dass namentlich aus diesem Grunde die Anzahl jugendlicher Vagabunden und Verbrecher zunimmt, in fernerer Erwägung, dass sich die bisherigen Verfügungen bezüglich der Erziehung verlassener, verwahrloster und verbrecherischer Kinder in jeder Beziehung als absolut unzureichend erweisen, hat die am 7. August 1894 in Přibram versammelte czechische Lehrerschaft als dringende Nothwendigkeit erkannt:

1. Im Wege der Landesgesetzgebung werde für diesen Übelstand rasche und ausgiebige Abhilfe geschaffen.

2. Eine derartige Abhilfe ist vor allem durch Errichtung einer angemessenen Anzahl von Erziehungsanstalten zu schaffen, welche, auf der Höhe der Zeit stehend, ihrem Zwecke voll entsprechen könnten.

3. Dieser Bedingung wird nur dann entsprochen werden, wenn sich die Errichtung von Erziehungsanstalten für die verlassene, verwahrloste und verbrecherische Jugend nicht nach zufälligen Umständen, sondern nach einem einheitlich-festen Plane mit gleichmässiger Berücksichtigung der verschiedenen Verhältnisse der Jugend, welche einer hilfreichen Hand bedarf, richten wird.

4. Die Durchführung dieser wichtigen Aufgabe darf nicht bloss den gesetzgebenden Factoren überlassen werden, es ist auch die Privatwohlthätigkeit in Anspruch zu nehmen für eine Angelegenheit, deren Gedeihen der ganzen menschlichen Gesellschaft zugute kommt.

5. Eine wichtige Aufgabe fällt hierbei auch der öffentlichen Presse zu, welche sich grosse Verdienste erwerben kann durch Erweckung des Interesses bei den berufenen Factoren und durch Verbreitung des richtigen Verständnisses für diese Sache in den breitesten Schichten der Bevölkerung.

(Angenommen in der Hauptversammlung des czechischen Central-Lehrervereins für Böhmen in Příbram am 7. August 1894.)

8. Zur Reform der Lehrpläne.

1. Der Grazer Lehrerverein schliesst sich der von Ostheimer auf der Versammlung des deutsch-österr. Lehrerbundes in Innsbruck zum Ausdruck gebrachten Ansicht, dass die Lehrpläne für die österreichischen Volksschulen einer Verbesserung dringend bedürftig sind, vollinhaltlich an und begrüsst daher die von demselben angeregte Reform der Lehrpläne auf das lebhafteste, auch hält er die Ausarbeitung einer Denkschrift über diesen Gegenstand seitens des deutsch-österreichischen Lehrerbundes für ein geeignetes Mittel, diese Sache in Fluss zu bringen.

2. Der Grazer Lehrerverein wünscht, dass in dieser Denkschrift auch den theoretischen Grundlagen, welche bei der Aufstellung eines Lehrplanes massgebend sein müssen, wenn derselbe den Forderungen der Pädagogik entsprechen soll, ausreichende Würdigung zutheil werde; er ist nämlich der Ansicht, dass durch Aufstellung richtiger theoretischer Grundlagen auch den praktischen Bedürfnissen am besten entsprochen werden kann.

Im besonderen möge man sich bei der Reform der Lehrpläne namentlich von folgenden Grundsätzen leiten lassen:

a) Für die Auswahl des in der Volksschule vorzunehmenden Lehrstoffes ist an dem Gesichtspunkte festzuhalten, dass der Unterricht nicht Selbstzweck, sondern Erziehungsmittel ist, und dass es nicht so sehr auf Vollständigkeit, als vielmehr auf den Bildungswert des zu Lernenden ankommt; es muss daher in allen Lehrfächern eine ausgiebige Sichtung des Lehrstoffes vorgenommen und alles ausgeschieden werden, was in erziehlicher Hinsicht keinen oder nur geringen Wert besitzt; ebenso darf kein Lehrstoff früher auftreten, bevor die Schüler die zur Erfassung desselben erforderliche geistige Reife besitzen.

b) Der in den einzelnen Classen, beziehungsweise Abtheilungen, vorzunehmende Lehrstoff aus den einzelnen Unterrichtsgegenständen soll nach seiner inneren Verwandtschaft zusammengestellt und in möglichst innige Beziehung zu einander gebracht werden. Die Vertheilung des Lehrstoffes nach concentrischen Kreisen ist nur auf einzelne Gegenstände zu beschränken.

c) Bei der Auswahl und Vertheilung des Lehrstoffes für die Mittelstufe der Volksschule soll nicht darauf Rücksicht genommen werden, dass einzelne Schüler in die Mittelschule übertreten, sondern umgekehrt, bei der Aufnahmsprüfung für diese Anstalt soll nichts gefordert werden, was auf dieser Stufe der Volksschule noch nicht vorgekommen ist.

d) Der realistische Unterricht auf der Mittelstufe der Volksschule soll nur unter dem Namen „Heimatkunde" zusammengefasst und in ähnlicher Weise ertheilt werden wie der Anschauungsunterricht auf der Unterstufe; er soll also auf der Mittelstufe noch nicht in die einzelnen Fächer zerlegt, daher auch nicht nach solchen getrennt qualificiert werden.

e) Der eigentliche Zeichenunterricht soll nicht vor dem 4. Schuljahr auftreten.

(Angenommen in der Vollversammlung des Grazer Lehrervereins vom 6. April 1895. Ref. Dir. H. Trunk.)

9. Zur Reform der Lehrpläne.

1. Die bestehenden Lehrpläne machen den Eindruck einer Zusammenstellung von Stoffreihen ohne Deduction und Abfolge.

2. Sie berücksichtigen die Beziehung der Stoffkreise auf einander schon gar nicht.

3. Noch weniger beziehen sie das Ganze auf die Person des Schülers und seinen jeweiligen Gedankenkreis.

4. Ihnen fehlt eine richtig durchgeführte Concentration. Nicht das nennt man Concentration, den Unterrichtsstoff in immer grössere Kreise zu verlegen, sondern man muss den ursächlichen Zusammenhang des vorhandenen Materiales aufrecht zu erhalten, die mannigfaltigsten Beziehungen zu wecken suchen.

5. Die Pläne setzen zu früh mit zu vielerlei Gegenständen ein. Bevor noch ein gewisser Grad von Sprachgefühl erreicht und eine gewisse Redegewandtheit erworben worden ist, treten schon die Realien als Fachunterricht ein, statt dass man sich bestreben würde, den Vorstellungskreis des Kindes durch den vereinigten Sprach- und Sachunterricht vorbereitend mit möglichst vielen und klaren Begriffen zu beleben.

6. Die Pläne berücksichtigen zu wenig die eigentliche Natur der Lehrgegenstände und behandeln alles nach derselben Schablone.

7. Sie sind in vielen Punkten zu unbestimmt gefasst und haben keine absolut sichere Zielbegrenzung. Auch sind sie trotz ihrer Umarbeitung den Schulbesuchserleichterungen und den mitfolgenden Verhältnissen nicht im entferntesten angepasst.

8. Sie sind ohne genau angepassten Anschluss in dem grossen Unterrichtsorganismus der Monarchie.

9. Sie sind nicht psychologisch angelegt, sie berücksichtigen zu wenig die jeweiligen Gedankenkreise, Kräfte und Dispositionen der einzelnen Jahresstufen, auch theilen sie nur auf Gutdünken die Stoffe zu. Die schwächeren Schüler erlangen

unter Dazwischenkunft der Realien nicht mehr die gehörige Tüchtigkeit in Sprache und Rechnen.

10. Sie sind ein Conglomerat von Stoffreihen, in deren Gliedern vieles Unnütze schwerfällig mitgeschleppt wird.

Im besonderen ist bei den einzelnen Gegenständen zu erwähnen:

1. Sprache: Der grammatische Stoff ist auf den einfachen Satz und seine Glieder einzuschränken. Die Nebensatzglieder erscheinen nur als Bestimmungen des Subjects und Prädicats. Dazu die Wort- und Formenlehre, Wortbildungslehre. Dafür werde Gedankenausdruck und Rechtschreiben mehr berücksichtigt. Mehr durch Gebrauch und häufige Übung sei die Herrschaft über die Sprache zu erringen, als durch grammatische Analyse. Der eigentliche grammatische Unterricht fange erst im 3. Schuljahre an.

2. Rechnen: Die Vertheilung des Stoffes aus dem Rechnen ist noch die günstigste. Deshalb auch der vorwiegende Erfolg. Mehr Gewicht ist auf Schluss- und Kopfrechnen zu legen. Die Formenlehre ist nicht so arg zu vernachlässigen.

3. Realien: Diese haben erst im 4. Schuljahre aufzutreten. Die vorangegangene Zeit wird ausschliesslich dem Sprach- und Anschauungsunterrichte zugewiesen.

Die Stoffe aus der Naturlehre haben sich mehr an das Alltags- und an das gewerbliche Leben anzulehnen. Die Stoffe aus allen Gebieten der Realien haben in ursächlichem Zusammenhange zu stehen. Die Gedankenkreise: Schulhaus, Umgebung desselben, Schulort, dessen Umgebung, Bezirk, Heimatsland, Reich und Erdtheil bilden Individuen, die nicht nur nach geographischer, sondern auch nach geschichtlicher, naturhistorischer und physikalischer Hinsicht zu betrachten sind, so dass durch das Erkennen der Causalität lebendiges Interesse geweckt werde. Keine lose nebeneinander stehenden Stoffe, die aus den verschiedensten Abschnitten und Epochen ohne Rücksicht auf Anknüpfungspunkte im Vorstellungskreis des Schülers, ohne Rücksicht auf das Nebenhergehende und das Verhältnis zu demselben zusammengetragen worden sind. Alles Besprochene muss mündlich und schriftlich zusammenhängend wiedergegeben werden.

4. Zeichnen: Dieser Gegenstand tritt erst im 4. Schuljahre selbständig auf. Nicht die Linie ist sein Ausgangspunkt, sondern das Leben, die Natur, die Umgebung des Schulkindes. Zuerst ist das Zeichnen ein Hilfsmittel zum Anschauungsunterricht. Es berücksichtige mehr das praktische Leben und lege den Titel Freihandzeichnen ab. Den Schüler lehre man beobachten, lehre ihn schauen, gebe ihm Zirkel, Lineal und Winkel in die Hand und quäle ihn nicht mehr mit todten, starren und geschmacklosen Linien. Seine Umgebung, die Natur sei Vorlage des Schülers. [Wer erinnert sich von uns nicht mit Vergnügen daran, mit welchem Interesse die kleinen Abc-Schützen die Gegenstände des ersten Anschauungsunterrichtes auf der Tafel nachgebildet haben? Als aber das sogenannte Zeichnen als Unterrichtsgegenstand auftrat und die müden Linien vor das Auge des Kindes traten, da wurde der Stift theilnahmslos, die Hand vor Unlust schlaff!]

5. Gesang: Es ist nur nach dem Gehör zu singen.

6. Turnen: Die Übungen sind so zu combinieren, dass womöglich die Muskeln des Ober- und Unterkörpers gleichzeitig in Action treten.

(Angenommen in der Plenarversammlung des Lehrervereines Znaim (Land) am 4. April 1895; Referent Lehrer Vrbka.)

10. Der Sprachunterricht in der Volksschule und unsere Sprachbücher.

1. Durch den Sprachunterricht soll das Kind befähigt werden, die seinem Lebenskreise entnommenen Vorstellungen und Gedanken in richtigen Sätzen und im einfachen Zusammenhange klar und bestimmt darzustellen, und Gedanken, die ihm andere sprechend und schreibend mittheilen, mit vollkommener Klarheit und Bestimmtheit aufzufassen.

2. Zu diesem Ziele führt die Bildung des Sprachgefühles und die folgerechte Übung; deshalb hat der Sprachunterricht von der Sprache, welche das Kind in die Schule bringt, auszugehen und sich dem Gesammtunterrichte in der Form von planmässig und richtig geleiteten Sprachübungen anzuschliessen. Diese müssen auf allen Stufen mit gesteigerter Anforderung an die Selbständigkeit des Ausdruckes besonders gepflegt werden und mit den Freischreibübungen in beständiger Wechselbeziehung stehen.

3. Die grammatischen Übungen dürfen in der Volksschule nur insoweit in Betracht kommen, als sie bei dem Sprachverständnis und bei der Sprachübung nothwendig sind, um das Sprachgefühl zu beleben und das Sprachbewusstsein anzubahnen.

4. Unsere dermaligen Hilfsbücher für den Sprachunterricht enthalten zu viel unnützes Regelwerk und solche Aufgaben, die nur den grammatischen Formalismus pflegen und in den Sprachunterricht den gedankenlosen Mechanismus bringen; sie bedürfen daher einer gründlichen Umarbeitung in dem Sinne, dass an die Stelle der überflüssigen Regeln und der einen wirklichen Unterrichtserfolg in Frage stellenden Übungen solche Aufgaben gestellt werden, die geeignet sind, die Umgangssprache zu bereichern und Fehler und Schwankungen der Sprachgesetze zu bekämpfen.

5. Der Stoff des Sprachunterrichtes hat sich in concentrischen Kreisen zu erweitern, so dass jeder Stufe ein vollständig abgerundetes Ganze zukommt.

6. Die einzelnen Disciplinen des Sprachunterrichtes müssen organisch ineinandergreifen und sind als ein Lehrgegenstand zu betrachten und zu behandeln.

(Angenommen auf der Hauptversammlung des Kärntner Lehrerbundes am 16. April 1895; Referent G. Kerschbaumer.)

11. Wie ist der orthographische Unterricht einzurichten, damit er einen guten und bleibenden Erfolg erzielt?

1. Die Grundlage eines gedeihlichen Orthographieunterrichtes bildet der Anschauungsunterricht.

2. Die durch den Anschauungsunterricht gewonnenen Wort- und Satzbilder sind durch Übung und fleissige Wiederholung weiter auszubilden.

3. Die Übungen sollen kurz und bündig sein, der Fassungskraft der Schüler entsprechen und auf das unerlässlichste Mass beschränkt werden.

4. In der Wahl der Aufgaben muss Mannigfaltigkeit herrschen. Dieselben sollen dazu dienen, das Verständnis der erhaltenen Belehrungen zu erproben und dem mit dem Rechtschreiben in inniger Wechselbeziehung stehenden Sprachunterrichte kräftigen Vorschub zu leisten.

5. Hinsichtlich der Anordnung des Stoffes ist darauf Rücksicht zu nehmen, dass auf der Unterstufe die Übung, auf der Mittelstufe Übungen und Aufgaben und auf der Oberstufe Aufgaben allein, systematisch geordnet, den gesammten Übungsstoff bilden. Auf der Oberstufe sind die auf den früheren Stufen vorgeführten Wortbilder über-

sichtlich zusammenzustellen, zu ergänzen und namentlich die Interpunctionslehre erschöpfend zu behandeln.

6. Inhalt und Form der Rechtschreibübungen müssen einander ergänzen und sowohl zur Bildung des Verstandes, als auch zur Veredlung des kindlichen Gemüthes beitragen.

(Angenommen in der B.-L.-Conferenz zu Hotzenplotz am 31. Mai 1895; Referent B.-L. Wilh. Jauernig.)

12. Über den Betrieb des erdkundlichen Unterrichtes.

1. Der vorwaltend naturkundliche Charakter der Geographie bestimmt die Gesichtspunkte für die methodische Behandlung derselben.

2. Das Hauptziel des geographischen Unterrichts besteht nicht in der Erwerbung eines reichen Detailwissens, sondern in der Weckung und Bildung des geographischen Sinnes, d. h. des Beobachtungstalentes für die geographischen Erscheinungen auf der Erdoberfläche. Hierzu dienen in hervorragendem Masse die geographischen Charakterbilder und deren Erläuterung. Auf keinen Fall sollen solche Beschreibungen auswendig gelernt werden. Der Zweck der Bilder liegt vielmehr darin, zur Naturbeobachtung anzuregen und die gewonnenen Anschauungen zu vergleichen und gegenüberzustellen.

3. Wie die Heimatkunde im engeren Sinne geographische Anschauungen begründet, so hat die vaterländische Geographie die Aufgabe, den Kreis der geographischen Anschauung allmählich zu erweitern, selbstverständlich ohne Beeinträchtigung der Orientierung auf der Karte.

4. Der Unterricht beginnt mit der Behandlung des heimatlichen Naturgebietes, an welches die Nachbarlandschaften sich anreihen.

5. Die planmässige und allmähliche Aufdeckung eines Erdraumes erfolgt am zweckmässigsten durch die Betrachtung einzelner Landschaftstypen an der Hand geographischer Charakterbilder unter steter Heranziehung der Karte und mit Unterstützung des Kartenzeichnens.

6. Die einzelnen Landschaftstypen sind durch Kartenreisen, Vergleichungen u. s. w. miteinander in Beziehung zu bringen.

7. Geschichtliche und naturkundliche Elemente sind in die geographische Schilderung eines Gebietes einzuweben unter Vermeidung überwuchernden Details.

8. Geographische Lesestücke, Gedichte u. s. w. mögen herangezogen werden, wofern dieselben einen bequemen und fruchtbaren Apperceptionsstoff darbieten.

9. Das ethische Moment der Vaterlandskunde, die intensive Pflege des Heimatsgefühls, erfährt eine mächtige Förderung durch Erschliessung der landschaftlichen Schönheiten unseres Vaterlandes und durch Hervorhebung seiner Vorzüge in culturgeschichtlicher Hinsicht.

(„Päd. Rundschau“ 9. Jahrg., 1. Heft).

13. Welche Stellung sollen die Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten zu den Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichtes in der Volksschule einnehmen?

1. Dem obersten Unterrichtsgrundsatze: „Der Unterricht sei naturgemäss“ und der Forderung der harmonischen Entwicklung aller Seelenkräfte kann hinsichtlich des naturgeschichtlichen Unterrichtes in den Volksschulen nur durch eine entsprechende Berück-

sichtigung der vom Hauptlehrer in Kiel, Friedrich Junge, angebahnten Reformen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichtes entsprochen werden.

2. Die sogenannte Junge'sche Methode ist ganz besonders geeignet, die Erreichung des vorgeschriebenes Zieles des naturgeschichtlichen Unterrichtes in der Volksschule nämlich Weckung und Belebung des Sinnes und der Liebe für die Natur, zu fördern

3. Sie ermöglicht die vom psychologischen Standpunkte mit Recht geforderte Concentration der verwandten naturwissenschaftlichen Disciplinen.

4. Es ist demnach wünschenswert, dass an den Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten die Junge'sche Methode beim Unterrichte in der speciellen Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichtes die weitgehendste Berücksichtigung finde. Insbesondere aber soll an den Übungsschulen der Unterricht nach dieser Methode ertheilt werden, damit den Lehramtszöglingen Gelegenheit geboten werde, sich mit derselben praktisch vertraut zu machen.

5. Da das Streben nach Einführung der genannten Methode in den Volksschulen erst dann von durchgreifendem Erfolge gekrönt werden könnte, wenn auch an den Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten die Zöglinge nach derselben unterrichtet würden, wird der löbliche Ausschuss des II. österr. Seminarlehrertages ersucht, er möge beim hohen k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht um eine Abänderung des Lehrplanes für den naturgeschichtlichen Unterricht an Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten in dem Sinne bitten, dass auch in diesen Anstalten der genannte Unterricht im Sinne der Junge'schen Reform ertheilt werden könne.

6. In Würdigung des hohen Wertes der Systematik für diesen Unterrichtszweig ist jedoch je nach der höheren oder niederen Organisation der betreffenden Schule die Gewinnung einiger sich leicht darbietender systematischer Einheiten stets im Auge zu behalten, welche am Schlusse des Unterrichtes in diesem Gegenstande zu einer einfachen systematischen Übersicht zusammenzustellen sind. Insbesondere ist an Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten die Zusammenfassung der behandelten Objecte in ein System der drei Reiche nicht zu unterlassen.

(Eingesandt für den II. Seminarlehrertag in Wien vom Seminardirector H. Schreiner in Marburg.)

14. Grundzüge für den naturgeschichtlichen Unterricht nach Lebensgemeinschaften.

1. Zur Behandlung gelangen zunächst Objecte, wie sie die Heimat bietet. Von heimatlichen Individuen kann auf fremde verwiesen werden, wodurch der Gesichtskreis der Schüler erweitert wird.

2. Der erworbene Stoff ist das Ergebnis der eigenen, durch Anleitung erworbenen Beobachtung.

3. Hauptzweck des Verfahrens ist Bildung des Verstandes und des Gemüthes.

4. Bei der Auswahl des zu behandelnden Stoffes ist darauf Rücksicht zu nehmen, dass die einzelnen Individuen in gegenseitiger Beziehung stehen oder mit jenen anderer Lebensgemeinschaften Anknüpfungspunkte bilden.

5. In jeder folgenden Lebensgemeinschaft ist auf die gleichen und ähnlichen Merkmale der bereits behandelten Stoffe Bedacht zu nehmen.

6. Verschiedene Individuen derselben Art und derselben Lebensgemeinschaft werden ohne weitere eingehende Behandlung bloss unter Angabe der im Volksmunde gebrauchten Benennung und Anwendung vorgeführt.

7. Entsprechend dem Entwicklungsgange der Individuen in den verschiedenen Lebensgemeinschaften wird die Beobachtung der hervortretenden Merkmale der Individuen unabhängig von der eingehenden Behandlung zu verschiedenen Zeiten vorgenommen. So wird die Blüte der Tanne im April oder Mai betrachtet, die Lebensgemeinschaft „Wald" aber erst im September und October abgeschlossen.

8. Von einer sorgfältigen Beschreibung des Individuums vom Kopf bis zum Fuss wird auf der Oberstufe Umgang genommen und der Mittelstufe überwiesen. Was der Schüler sieht, muss er auf seinen Zweck hin untersuchen.

9. Die Anlage eines Herbariums und die schriftliche Wiedergabe des Stoffes wird empfohlen.

10. Excursionen sind unerlässlich.

(Aufgestellt von Emil Hausotter, Schlesische Schulzeitung 94, No. 15 u. 16.)

15. Versuch einer Stoffauswahl für die Lebensgemeinschaft „das Haus".

1. Der Körper des Menschen und zwar das Knochengerüst, die Muskeln, Herz und Lunge, Blutkreislauf, Krankheiten der Athmungsorgane, das Auge.

2. Gesundheitslehre und zwar Pflege der Haut, Haare und Zähne, Beschaffenheit gesunder Wohnung, Kleidung und Nahrung.

3. Nahrungsmittel und zwar Nahrungsstoffe zur Bildung von Knochen, Fleisch und Blut; Kartoffel, Kaffee, Weinstock, Schimmelpilze, Bacterien.

4. Nützliche und schädliche Thiere des Hauses, das Rind, seine Zahnbildung und Verdauungsorgane. — Die Stubenfliege und ihre Verwandlung, die Spinne.

5. Mineralstoffe, die im Haushalte Verwendung finden, Kochsalz, Soda, Salpeter, Eisen, Kupfer, Quecksilber, Schwefel, Steinkohle.

(Emil Hausotter, Schlesische Schulzeitung 1894, No. 15 u. 16.)

16. Über die Reform des Zeichenunterrichtes an den Volks- und Bürgerschulen.

1. Nicht die Ausbildung der Hand, sondern die des Auges ist die Hauptsache.

2. Das Ziel besteht im richtigen Anschauen und Wiedergeben einfacher, charakteristischer Grundformen, wie sie die Natur und das Leben bietet.

3. Die stigmographische und die Copiermethode müssen aus dem Zeichenunterrichte verschwinden.

4. Die Anforderungen an den modernen Zeichenunterricht sind:

a) die Anschauung als Grundprincip;

b) die Nachbildung des Entwurfes, dann die Ausführung.

c) Die Correctur hat einzutreten, sobald die Skeletlinien entworfen sind.

d) Neben der Massencorrectur muss — besonders auf den höheren Stufen — die Einzelcorrectur auftreten.

e) Die Schraffierung mache möglichst bald einem einfachen Farbentone Platz.

f) Nach Vollendung der Zeichnung folge eine Besprechung über das Wesen des behandelten Ornamentes und dessen Anwendung in Wohnräumen, im Schul- und Gotteshause.

5. Das Zeichnen nach der Natur ist von der Volksschule auszuschliessen.

6. Der Gebrauch von Zirkel und Lineal verträgt sich nicht mit dem Freihandzeichnen.

(Angenommen von der Bezirks-Lehrerconferenz in Troppau am 16. Juli 1894. Referent Fachl. Lammel.)

17. Der Knaben-Handfertigkeits-Unterricht in der Volksschule.

1. Die heute tagende Landeslehrer-Conferenz erkennt den vorzüglichen Wert des Knaben-Handfertigkeits-Unterrichtes an.

2. Da dermalen an eine allgemeine Einführung dieses Erziehungsmittels nicht gedacht werden kann, so ist es wünschenswert, dass derselbe vorläufig in Knaben-Rettungshäusern, Knabenhorten, Taubstummen- und Blindenanstalten eingeführt werde.

3. Sehr zu empfehlen ist die Einführung des Handfertigkeits-Unterrichtes in Städten, Fabriks- und Bergbauorten.

4. Um diesem wohlthätigen und zeitgemässen Erziehungsfactor weitere Kreise zu öffnen, wolle der hohe Landtag wie bisher jenen Lehrpersonen, die den sechswöchentlichen Ausbildungscurs für diesen Unterricht besuchen wollen, Handstipendien im Mindestbetrage von 100 fl. verleihen.

5. Der hohe k. k. Landesschulrath wolle die Bestrebungen des Handfertigkeitsunterrichtes wie bisher unterstützen und weitere Erfahrungen sammeln lassen, um seinerzeit an die allgemeine Einführung zu schreiten.

(Angenommen auf der Landes-Lehrer-Conferenz zu Klagenfurt am 25. October 1894. Referent B.-Sch.-I. A. Gamper.)

18. Das Schulturnen im Dienste der Gesundheitspflege.

1. Das Schulturnen wurde vornehmlich aus dem Grunde in den Lehrplan aufgenommen, um der geistigen Anstrengung der Schüler ein Gegengewicht zu verleihen.

2. Das Turnen an unseren städtischen Schulen wird schädigend beeinflusst:

a) durch die grosse Schülerzahl in den einzelnen Turnabtheilungen;

b) durch das auf den einzelnen Turner entfallende zu geringe Zeitmass;

c) durch die unreine, stauberfüllte Luft in den Turnsälen;

d) durch unzureichende Turnlocalitäten;

e) durch das Fehlen entsprechender Turnplätze im Freien.

3. a) Es ist auf Kosten des Zeichenunterrichtes eine Vermehrung der Turnstunden anzustreben, wobei das Gesundheitsturnen nach Schreber, die Turnspiele und bei Knaben das Klettern an der senkrechten Leiter besondere Berücksichtigung finden sollten.

b) Alle aufregenden und besonders anstrengenden Kraft- und Kunstübungen sind aus Rücksicht für die schwächeren Schüler wegzulassen.

c) Belehrungen über Gesundheitspflege sollen bei jeder sich darbietenden Gelegenheit im Unterrichte und im sonstigen Verkehr mit Lehrern und Schülern platzgreifen.

4. Im Interesse der Schüler und des Lehrers muss Folgendes beachtet und angestrebt werden:

a) Das Turnen ist bei günstiger Witterung und, wo es die Ortsverhältnisse gestatten, im Freien vorzunehmen.

b) Der Turnsaal ist täglich und zwar mit Hilfe feuchter Sägespäne zu kehren.

c) Der Turnsaal ist wöchentlich gründlich zu scheuern.

d) Der Turnsaal ist vor jeder Turnstunde zu lüften, ferner soll mit Vorsicht auch während der Turnstunde durch entsprechende Vorkehrungen das Zuströmen reiner Luft ermöglicht werden. In der wärmeren Jahreszeit sollen die oberen Fensterflügel offen gehalten werden. Für zweckmässige Ventilationsvorrichtungen ist ausgiebig zu sorgen.

5. Es ist beim Turnen darauf zu sehen, dass die Kinder sich möglichst frei bewegen können, ohne jedoch den Anstand zu verletzen; die Anschaffung von Turnschuhen ist anzustreben.

6. Die Ordnungsübungen sind auf das Nothwendigste zu beschränken.

7. Bei den Freiübungen ist im Sinne der Schreberschen Heilgymnastik dafür zu sorgen, dass in jeder Stunde Kopf, Rumpf und Gliedmassen in Bewegung treten. Die Gelenkübungen sind wegen ihres hohen Wertes durch Inanspruchnahme sämmtlicher Muskelpartien zu Beginn jeder Turnstunde vorzunehmen.

8. Mit Kindern, bei denen anstrengendere Übungen auffallende Röthe oder Blässe des Gesichtes herbeiführen, sind entweder kurze oder leichtere Übungen vorzunehmen, oder sie sind von denselben ganz fernzuhalten. Beim Turnen mit Hanteln ist stets Rücksicht auf blutarme und schwache Kinder zu nehmen.

9. Die Kinder sind auf die Vortheile des Tiefathmens im Sinne Schrebers und Dr. Niemeyers bei jeder Gelegenheit aufmerksam zu machen. Wo und wie oft sich die Möglichkeit darbietet, sollen in reiner Luft Übungen im Tiefathmen vorgenommen werden.

10. Die wichtigsten Ordnungsübungen, ferner die Freiübungen mit Berücksichtigung der Schreberschen Gesundheitsturnübungen und endlich die Auswahl der zweckmässigsten Turnspiele hat ein Comité festzustellen. Schrebers Heilgymnastik, ferner sein Buch über Erziehung des Körpers und Geistes ist für jede Schule anzuschaffen.

(Angenommen in der Bez.-L.-C. des Stadtschulbezirkes Graz am 9. Juni 1894. Referent Herr Josef Kieperl.)

III.

Das pädagogische Vereinswesen in Österreich.

Zusammengestellt von Ferd. Frank.

Der deutsch-österreichische Lehrerbund umfasst 6 Landeslehrervereine (Böhmen, N.-Österreich, Mähren, O.-Österreich, Vorarlberg, Salzburg) und 39 Einzelvereine (21 aus Steiermark, 9 aus Schlesien, 6 aus Kärnten, 1 aus Tirol, 1 aus Krain und 1 aus der Bukowina) mit rund 13000 Mitgliedern.

Eine Vollversammlung des Bundes fand heuer nicht statt. Doch erliess derselbe eine Kundgebung gegen den Schulantrag Kopp (siehe S. 169), verfasste ferner eine Petition an das hohe k. k. Min. f. C. u. Unterr., betreffend die Anstellung von Hauptlehrern und Bezirksschul-Inspectoren (siehe S. 188).

Eingehend wurde die Gründung eines Bundesorganes berathen und die Herausgabe desselben beschlossen. Das Bundesorgan erscheint seit 1. Jänner 1896 unter dem Titel „Deutsch-österreichische Lehrerzeitung" (2mal wöchentlich, Preis 2 fl. jährlich), als Redacteur wurde bestellt A. Chr. Jessen, bisher Herausgeber der „Freien päd. Blätter" und Ehrenmitglied der Wiener päd. Gesellschaft. Der Bundesausschuss hat folgende Zusammensetzung: Anton Katschinka, Wien, V., Nikolsdorferstrasse, Obmann, Michael Binstorfer und A. Chr. Jessen, Obmannstellvertreter, ferner Gottfried Herbe (Wien), Gustav Hrdliczka (Wien), Johann Holczabek (Wien), Josef Niemetz (Linz), Josef Pirnos (Brünn), Alois Mikusch (Wien), Karl Hilber (Traiskirchen), Ed. Jordan (Wien), Paul Simmerle (Salzburg), Heinrich Schulig (Jägerndorf).

Niederösterreichischer Landeslehrerverein. Vereinsjahr 1894—95. Am 17. Juli 1894 fand die 21. Generalversammlung in Ober-Hollabrunn statt. Bei derselben wurden in die Vereinsleitung gewählt die Herren: Georg Ernst, Gustav Dittrich, Eduard Jordan, Alois Mikusch, Josef Grossmann, R. W. Kühn, Ignaz Grossschopf, Emanuel Fitzga, Karl Huber. Am Vortage fand die Versammlung der Abgeordneten der Zweigvereine statt, bei welcher 23 Vereine durch 42 Abgeordnete vertreten waren. Bei derselben referierten: K. Huber über „Unser Organ", Hofmann v. Aspernburg über die Herausgabe des Lehrer-Schematismus, J. Scheithauer über „Unentgeltliche Beistellung von Lernmitteln". J. Grossschopf erstattete den Cassa-Bericht. — Bei der Generalversammlung hielt Herr G. Ernst die Festrede anlässlich des 25jährigen Jubiläums des Reichs-Volksschulgesetzes; derselbe widmete hierauf den im abgelaufenen Vereinsjahre verstorbenen Mitgliedern F. Mair und J. Wawrzyk einen warmen Nachruf. Herr Gutlederer hielt einen Vortrag „Über die Hebung des Schulbesuches", Herr J. Grossschopf

erstattete den Rechenschafts-Bericht (Hauptcassa-Saldo fl. 1045.90, Unterstützungs-Cassa fl. 1558.07, Kaiser Franz Josef-Jubiläumsfond fl. 1835.12). Herr E. Fitzga referierte über die Frage der Vertretung der Lehrerschaft im Reichsrathe und im Landtage durch Lehrer. Herr Zellner sprach über das Thema: „Der Rechtsschutz des Lehrers als Amtsperson." — Am 22. Juli 1894 verschied der verdienstvolle Schriftleiter der „Österreichischen Schulzeitung", Herr K. Huber, und es wurde an dessen Stelle Herr Ed. Jordan einstimmig gewählt. — Im Laufe des Vereinsjahres fanden 9 Sitzungen der Centralleitung statt, in welchen dieselbe das ihr durch die Generalversammlung zugewiesene Arbeits-Programm, sowie die eingelaufenen Anträge der Zweigvereine und einzelner Lehrpersonen erledigte. Ausserdem gelangten folgende Beschlüsse zur Ausführung: 1. Herr G. Dittrich legt anlässlich sehr zahlreicher Einläufe, die Einreihung der Lehrpersonen in die einzelnen Kategorien des neuen Gehalts-Statuts betreffend, in einem Artikel der „Österreichischen Schulzeitung" die Sachlage dar. 2. Die Zweigvereine werden aufgefordert, ihr Gutachten über die Ostheimer'schen „Vorschläge zur Reform der Lehrpläne" einzusenden. 3. Eine diesbezügliche Eingabe wird direct an den h. n.-ö. Landesschulrath geleitet. 4. Versuch zur Erzielung eines Einvernehmens mit dem Lehrerhaus-Vereine in Wien bezüglich der Herausgabe eines Lehrer-Schematismus. 5. Zustimmung zur Gründung eines Bundes-Organes („Deutsch-österreichische Lehrerzeitung").

Im abgelaufenen Vereinsjahre gehörten dem n.-ö. Landes-Lehrervereine 36 Zweigvereine mit 3563 Mitgliedern an.

J. Hofmann von Aspernburg, Schriftführer.

Wiener pädagogische Gesellschaft. 21. Vereinsjahr. Hauptpunkte der Tagesordnung: 222. Plenarversammlung (Generalversammlung) am 13. October 1894: Rechenschaftsbericht. Neuwahl des Ausschusses. Die Verwendung lebender Thiere im Unterrichte (F. Zoder). — 223. Plen.-Vers. am 3. November: Hans Sachs, ein Volkspädagoge (V. Zwilling). Referat über den Entwurf eines Disciplinar-Statuts für die Wiener Volksschulen (M. Zens). — 224. Plen.-Vers. am 1. December: Erziehung zur Arbeit (A. Holzwarth). Referat über Scherer's Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer (F. Frank). Referat über Dittes' Gesammelte Schriften (D. Simon). — 225. Plen.-Vers. am 5. Jänner 1895: Die psychische Entwicklung des Bösen (V. Zwilling). Debatte zu Holzwarths Vortrag. — 226. Plen.-Vers. am 19. Jänner: Pestalozzi-Feier (Festrede J. Krapfenbauer). — 227. Plen.-Vers. am 9. Februar: Referate: Die Errichtung eines k. k. österr. Museums für Erziehung und Unterricht in Wien (R. Aufreiter.) Die Seele des Weibes von Dr. Wendt (F. Frank). Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte (D. Simon). Fortsetznng der Debatte zu Holzwarth's Vortrag. — 228. Plen.-Vers. am 2. März: Staatsbürgerliche Erziehung (F. Frank). Referat über Conversations françaises sur les tableaux d'Ed. Hoelzel par Lucien Génin et Josef Schamanek (W. Pausa). — 229. Plen.-Vers. am 6. April: Über moderne Begründung der Ethik (O. Lang). Debatte zu Franks Vortrag. — 230. Plen.-Vers. am 4. Mai: Vorlage des 17. Bandes des Pädagogischen Jahrbuches (F. Frank). Leitich und Frank, Pädagogischer Literaturbericht (E. Rybiczka). Fortsetzung der Debatte zu Frank's Vortrag. — 231. Plen.-Vers. am 8. Juni: Die Elektricitätslehre in der Bürgerschule (K. Kratochwil). Debatte hiezu. — Den verstorbenen kais. Hoheiten Erzherzog Wilhelm und Albrecht, dann dem verstorbenen ehemaligen Obmanne der Wiener pädagogischen Gesellschaft, Karl Huber, sowie dem Altbürgermeister Dr. v. Felder werden warme

Nachrufe gehalten. — Behufs der Errichtung eines Museums für Erziehung und Unterricht wurde eine Audienz bei Sr. Excellenz dem Herrn Unterrichtsminister Dr. R. v. Madejski genommen. — Die Bezirksschulinspectoren R. Hofbauer und J. Lutzmayer wurden aus Anlass ihrer 40jährigen Wirksamkeit im Lehramte begrüsst. — Danksagung dem hohen Landtage und dem Wiener Gemeinderathspräsidium für Subventionsbewilligung. — Der Verein zählt 219 Mitglieder (4 Ehrenmitglieder: Dr. Dittes, M. Binstorfer, Chr. Jessen und Dr. Pick). — Ausschuss: Vorsitzender M. Zens; Stellvertreter: F. Frank, D. Simon; Schriftführer: J. Schamanek, J. Krapfenbauer, E. Urban, A. Kunzfeld; Cassier: K. Salava; Bibliothekare: E. Rybiczka, M. Baumann; Ausschüsse: A. Fischer, R. Aufreiter, V. Zwilling, A. Holzwarth, A. Druschba. — Bureau: VIII., Josefstädterstrasse 93.

Jos. Schamanek, I. Schriftführer.

Verein „Bürgerschule" in Wien. Obmann: Andreas Mayer, B.-L.; Obmann-Stellvertreter: Anton Püchl, B.-D., Schriftführer: Ludwig Kirchmayer, B.-L., Oswald Hohensinner, B.-L.; Cassier: Josef Obenheimer, B.-L. — Zahl der Mitglieder: 361. — Generalversammlung am 29. December 1894: Rechenschaftsbericht des Obmannes und des Cassiers, Wahl der Vereinsleitung. Erste Vollversammlung am 1. Februar 1895: Vortrag A. Mayer: „Über ornamentale Stillehre." Referate: Cl. Katschitschnig: 1. „Über die Besetzung der Directorstellen", 2. „Über das Vorschlagsrecht des Ortsschulrathes". Zweite Vollversammlung am 9. März. Referat D. Siebert: „Über die Errichtung eines k. k. Museums für Erziehung und Unterricht." Referat A. Mayer: „Das Organisationsstatut für Bürgerschulen." Dritte Vollversammlung am 20. April: Referat J. Schönbauer: „Stellungnahme des Vereines zur Gründung eines Centrallehrervereines." Referat A. Püchl: „Über den derzeitigen Einreichungsmodus." Vierte Vollversammlung am 15. Juni: Referat D. Siebert: „Über Dr. E. Witlaczil's Naturgeschichte." Referat J. Scheiwein: „Über Gesangsbücher." Referat J. Reichert: „Stellungnahme gegen die Ausführungen des Abg. Freih. v. Morsey über die Bürgerschule". Fünfte Vollversammlung am 9. November: Debatte über grundlegende Fragen, betreffend die weitere Entwicklung der Bürgerschule: 1. Vollständige Trennung der Volks- und Bürgerschule oder nicht? 2. Welche Vorkenntnisse hat ein Schüler zum Eintritte in die Bürgerschule nachzuweisen? 3. Sind die derzeitigen Disciplinarmittel an Knabenbürgerschulen ausreichend?

Andreas Mayer.

Der Verein der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich. (Wien, I, Wipplingerstrasse 8), 26. Vereinsjahr, hielt am 30. October 1895 seine Generalversammlung ab und zählt derzeit über 700 Mitglieder.

Präsidentin: Frau Baronin Gudenus-Colloredo-Mannsfeld. Vicepräsidentinnen: Frl. M. Schwarz und Baronin Mayer. In dem Ausschuss traten neu ein: Frl. Bertha und Selma Maresch, Frl. M. Pulletz und Frau H. Seyfried. Dem Dir. Dr. E. Hannak wird für sein energisches Eintreten für die Befähigung der Frau zu höheren Studien (entgegen der Auffassung Dr. Alberts) der Dank ausgesprochen. Der Verein feierte am 30. Mai das Fest seines 25jähr. Bestandes in erhebender Weise unter Mitwirkung des Lehrerinnen-Damenchores. Die Festrede hielt Frl. M. Schwarz. Der Verein veranstaltete zweimal wöchentlich Übungsabende für Turnen und Jugendspiele unter Leitung des Prof. Ferd. Sodoma und Übungsabende für empir. Perspective und für Zeichnen nach Gipsmodellen, und zweimal wöchentlich Discussionen zur Vorbereitung für die Bürgerschulprüfung.

Über Ansuchen des Vereines wurde an der k. k. Ln.-B.-A. ein Curs zur Heranbildung von Lehrerinnen für das Mädchenturnen errichtet. Die Ausgaben für das „Heim" betrugen 12262 fl., die Einzahlungen 9080 fl. Für Stipendien, Unterstützungen etc. wurden 217 fl. verausgabt. Das Vereinsvermögen beträgt 25419.84 fl. (— 952.54 fl.).

Das Vereinsorgan „Österr. Lehrerinnenzeitung" erscheint zweimal monatlich, Preis für Mitglieder 1 fl., für Nichtmitglieder 2 fl. Redaction: Frl. Fanni Borschitzky.

(Nach dem Berichte der Schriftführerin Marie Mettinger.)

Verein für Kindergärten und Kinderbewahranstalten in Österreich. 17. Vereinsjahr. 62. Vollversammlung (Jahresversammlung) am 26. Jänner 1895. Rechenschaftsbericht. Vortrag der Kindergärtnerin Hedw. Mayer: „Das Erzählen als gemüthbildendes Element; was und wie soll erzählt werden." Neuwahl der Vereinsleitung (Vorsitzender: J. Kraft; Stellvertreterin: M. Herzfeld; Schriftführer: Henr. Beranek und H. Hofer; Casseverwalterin: Wl. Zakrzewska; Rechnungsführer: M. Haas; Ausschussmitglieder: E. Klausberger, J. Klausberger, J. Kugler, F. Raschka, J. Swoboda, L. v. Wieser). — 63. Vollversammlung am 20. April 1895. Vortrag des Universitätsprofessors August R. v. Reuss: „Über Augenpflege im vorschulpflichtigen Alter." Referat über A. Fellners Thesen, betreffend die Heranbildung von Kindergärtnerinnen. — 64. Vollversammlung (Wanderversammlung in Feldsberg) am 29. Juni 1895. Vortrag von der Kindergärtnerin Herm. Zahradniczek: „Weckung und Pflege der Liebe zur Natur im Kindergarten." Aus der Praxis des Kindergartens: „Das Bauen" und „Das Täfelchenlegen", ausgeführt von den Kindergärtnerinnen M. Herzfeld und E. Klausberger. Besuch des Kindergartens in Feldsberg, Ausflug nach Eisgrub. — 65. Vollversammlung am 16. November 1895. Besprechung der aufgestellten Beschäftigungspläne für „Bauen" und für „Täfelchenlegen" und Beschlussfassung über die Herausgabe derselben. Eingeleitet von M. Herzfeld und E. Klausberger.

Durch die beiden vom Vereine unterhaltenen Stellenvermittlungen wurden für 169 Mitglieder unentgeltlich Stellen beschafft.

Die Zahl der Vereinsmitglieder belief sich auf 517 (19 Ehren- und 498 wirkliche) Mitglieder. Das Vereinsvermögen betrug 3000 fl. Renten und 2918 fl. 81 kr. bar.

Herausgegebene Schriften: Dritter Rechenschaftsbericht. „Zeitschrift für das Kindergartenwesen" (monatlich eine Nummer, jährlich 2 fl., für Vereinsmitglieder unentgeltlich, Schriftleiter: J. Kraft). — Sitz des Vereines: Wien, VII. Stiftgasse 35.

Oberösterreichischer Lehrerverein. — 43 Zweigvereine mit fast 1200 Mitgliedern. — Vorstand: Franz Strauss, Oberlehrer in Urfahr.

Die Generalversammlung fand am 17. Juli 1895 statt. In derselben sprach Fräulein Gabriele von Nagy über „Frauen des Mittelalters" und Herr Oberlehrer Matthias Lindenthaler über „Pestalozzi".

Die Fortbildung der Mitglieder wurde durch zahlreiche Vorträge und Lehrproben in den Zweigvereinen gefördert; jeder Zweigverein hält jährlich 4 Vollversammlungen ab.

Zur Wahrung des materiellen Wohles seiner Mitglieder strebt der Verein die Einführung des Personalclassensystemes und eine zeitgemässe Erhöhung der Gehalte an; bisher leider vergeblich.

Der Verein besitzt einen Hilfsfond zur Unterstützung hilfsbedürftiger Mitglieder. Gegründet 1888. — Cassestand 11195 fl. An Mitglieder vertheilte Unterstützungssumme des letzten Jahres 305 fl.

Zu Gunsten dieses Fonds gibt der Verein alljährlich einen Kalender sammt Schematismus heraus, letzte Auflage 1000 Exemplare.

Ferner lässt der Verein zum gleichen Zwecke nunmehr auch Jugendschriften erscheinen. Das erste Bändchen gelangte im December 1895 zur Ausgabe.

Vereinsorgan: „Zeitschrift des oberösterreichischen Lehrervereins.“ Schriftleiter; Jos. Niemetz-Linz.

Vereinsmitglieder erhalten das Blatt unentgeltlich; für Nichtmitglieder 3 fl. jährlich.

Es erscheint am 1., 11. und 21. jeden Monats einen Bogen stark.

Salzburger Landeslehrerverein (1892—95) Ed. Haustein, Vorstand; Mich. Emprechtinger, V.-St., Carl Adrian I. Schriftführer, Anton Schalkhamer II. Schriftführer, Seb. Greiderer, Cassier. Vereinsorgan „Zeitschrift des Salzburger Landeslehrervereins“, monatlich 1 Nummer, Preis pro Jahrgang 1.60 fl. Redacteur Paul Simmerle in Salzburg. Der Verein sandte mehrere Petitionen um Fahrpreisermässigungen für Bahnfahrten ab, pflog Verhandlungen wegen Veranstaltung hygienischer Unterrichtscurse, einer Lehrmittelausstellung in Salzburg und gab Anregung zur Schaffung eines Vereines („Selbsthilfe“) und zur Herausgabe eines Kalenders. In Verbindung mit der „Gesellschaft für Salzburger Landeskunde“ nahm der Verein an der Erforschung des bäuerlichen Wohnhauses theil, welche Arbeit von günstigem Erfolge begleitet war. Ferner wurden für jeden Bezirk Sachwalter bestellt, welche den Hinterbliebenen von Lehrpersonen mit Rath und That zur Seite stehen. Der Unterstützungsfond für hilfsbedürftige Collegen ist von 1074 auf 3000 fl. angewachsen. Im October 1893 feierte der Verein das Fest seines 25jährigen Bestandes in einfacher, aber würdiger Weise. Der Verein zählt 17 Zweigvereine, welche 146 Versammlungen abhielten, auf denen 253 Themen meist päd. Inhaltes zur Besprechung kamen, er zählt gegenwärtig 2 Ehrenmitglieder, 1 corr. Mitglied. 15 ausserord. und 285 ord. Mitglieder, zusammen 303 Mitglieder.

Nach dem Berichte des Schriftführers K. Adrian.

Deutscher Landeslehrerverein in Tirol. Vorstand Hermann Gembeck, k. k. Ü.-L. in Innsbruck. Vereinsvermögen 1000 fl. Der Verein übernahm ein Werk seines Ehrenmitgliedes Deffreger zur Übermittlung an alle Schulen Tirols, führte eine Revision und Neuordnung der Lehrmittelausstellung, welche durch Neuerwerbungen bereichert wurde, durch und hielt im abgelaufenen Vereinsjahre 2 Vollversammlungen und mehrere Ausschusssitzungen ab.

Nach dem Berichte des Schriftführers Anton Lanser.

Der Lehrerverein des Landes Vorarlberg feierte in diesem Jahre sein 25jähriges Jubiläum. Die aus diesem Anlasse veranstaltete Festversammlung erfreute sich einer ausserordentlich zahlreichen Betheiligung aus allen Theilen des Landes sowohl von Seite der Lehrer, als auch der Schulfreunde und gestaltete sich zu einer grossartigen Kundgebung für die freie Schule und die gesetzestreue Lehrerschaft. Das Jubeljahr führte dem Verein 70 neue Mitglieder zu, meistens unterstützende; aber auch mehrere jüngere Lehrer schlossen sich dem Vereine an.

In den Versammlungen dieses Vereinsjahres wurden behandelt: Die körperliche Erziehung der Jugend. Der Unterricht im Freien. Das Werden und die Thätigkeit

des Lehrervereins. Die Knabenhandarbeit. Das Verhältnis von Laut und Buchstabe. Neuere Bewegungen auf dem Gebiete der Schule.

Das vom Verein herausgegebene Liederbuch erhielt die Approbation, der Grubefond ist auf 5000 fl. angewachsen, von Neujahr 1896 ab erhalten die wirklichen Mitglieder die deutsch-österr. Lehrerzeitung, der „Junge Bürger" hat unter der rührigen Verwaltung des Herrn L. Rinderer in Bludenz einen Zuwachs an Abnehmern zu verzeichnen.

Obmann des Vereins ist Herr Franz Natter, Lehrer an der Bürgerschule zu Bregenz.

P. Winkel.

Steiermärkischer Lehrerbund. 24. Vereinsjahr, 40 Zweigvereine mit 1300 Mitgliedern. Bundesausschuss: Gottlieb Stopper, Obmann; Ferd. Fellner, Stellvertreter; Franz Weber, Cassier; Franz Söllner, Alois Kasper, Schriftführer, dann 9 Ausschussmitglieder. Kaiser Franz Josef-Stiftung fl. 3873.53. An Zinsen wurden 190 fl. an 11 Witwen und 2 Waisen vertheilt.

Die Bundesversammlung wurde am 13. und 14. September in Voitsberg abgehalten, in welcher Herr Schreiner, Director der Lehrerbildungsanstalt in Marburg, einen höchst interessanten und mit grossem Beifall aufgenommenen Vortrag „Die wichtigsten Reformbestrebungen unserer Zeit auf dem Gebiete der Pädagogik" hielt. Herr Oberlehrer Pröll aus Gleisdorf besprach die „Karlon'schen Schulanträge", die vom Referenten aufgestellten Thesen fanden allgemeine Zustimmung. Herr Lehrer Schetina aus Radkersburg stellte unter eingehender Begründung den Antrag auf Errichtung einer obligatorischen Krankencasse für die Lehrerschaft Steiermarks, welcher Antrag im Princip stimmeneinhellig angenommen und zu weiterer Ausführung dem Bundesausschusse zugewiesen wurde. Weiters wurde beschlossen:

a) Der steierm. Lehrerbund wählt die dem Grazer Lehrerverein gehörige „Pädagogische Zeitschrift" nicht weiterhin als sein Organ.

b) Es ist anzustreben, dass die Lehrer gleich den k. k. Beamten Ermässigungen auf den Eisenbahnen erhalten.

c) Die nächste Bundesversammlung wird als eine Festversammlung zur Feier des 25jährigen Bestandes des Bundes im Jahre 1897 in Graz abgehalten, und mit dieser soll eine Ausstellung verbunden sein, welche die Thätigkeit des Bundes und der einzelnen steierm. Lehrervereine darstellen und von Lehrern herausgegebene literarische und musikalische Erzeugnisse und selbstangefertigte Lehrbehelfe vorführen soll.

d) Der Bund erwartet mit Zuversicht, dass der hohe steierm. Landtag den Forderungen der steierm. Lehrerschaft bezüglich der versprochenen Gehaltsaufbesserung, bez. bezüglich der Einführung des Personalclassensystems, baldigst gerechte Würdigung widerfahren lassen werde.

Anlässlich dieser Versammlung fand auch die Gründung des Vereins „Selbsthilfe der steierm. Lehrerschaft" statt, und es wurden nach Annahme der Satzungen Herr Slana, Oberlehrer in Gaishorn, als Obmann, Lehrer Artner in Rottenmann, als Stellvertreter, Lehrer Eichmayer in Gaishorn als Schriftführer gewählt.

Auch wurde eine Verlosung von 24, von Buchhandlungen und Lehrern gespendeten Gewinsten zu Gunsten der Kaiser Franz Josef-Stiftung vorgenommen, welche ein Reinerträgnis von fl. 114.70 brachte. In Angelegenheit der Gehaltsregulierung wurde vom steierm. Landtage beschlossen:

a) dass sämmtliche Schulen der IV. Gehaltsclasse in die III. zu versetzen seien;

b) dass in definitiver Anstellung verdienstlich wirkende Unterlehrer und Unterlehrerinnen, welche seit Ablegung der Lehrbefähigungsprüfung bereits 10 Dienstjahre nachweisen, zu Lehrern, beziehungsweise Lehrerinnen befördert werden, und dass an Schulen III. Gehaltsclasse prov. angestellten Unterlehrern und Unterlehrerinnen nach erlangter Lehrbefähigung eine Personalzulage von 40 fl. aus dem Landesschulfonde zuerkannt werde;

c) dass den formell befähigten Arbeitslehrern, welche den Unterricht durch 10 Monate im Jahre zu ertheilen haben, die monatliche Remuneration auch in der Ferienzeit gewährt werde;

d) dass der Landesausschuss ermächtigt wird, beim k. k. Landesschulrathe eine ausserordentliche Revision der Schulen III. Gehaltsclasse in Absicht auf deren Einreihung in die II. Gehaltsclasse in Antrag zu bringen.

Es werden demzufolge in das Präliminare pro 1895 eingestellt:

a) zur Umwandlung der Schulen IV. Gehaltsclasse in Schulen der III. Gehaltsclasse fl. 27989;

b) für Mehrauslage durch Ernennung definitiver Unterlehrer und Unterlehrerinnen zu Lehrer und Lehrerinnen, Verleihung von Dienstalterszulagen und für Remunerationen der prov. Lehrpersonen mit Lehrbefähigung der III. Gehaltsclasse fl. 22 860, wodurch 99 Lehrpersonen befördert werden;

c) für Erfolgung der Remunerationen der Industrielehrerinnen in 12 statt in 10 Monatsraten fl. 5820;

d) für Revision der Schulen III. Gehaltsclasse nach Massgabe der vorliegenden Petitionen fl. 10000, wodurch 99 Lehrpersonen in die II. Gehaltsclasse versetzt werden.

Hiefür wurde eine Mehrausgabe von fl. 66669 bewilligt, die 1% der Landesumlage erfordert.

Kärntner Lehrerbund. Obmann Franz Ruckgaber, Oberlehrer. 23 Zweigvereine: Bleiburg, Canalthal-Untergailthal, Feldkirchen, Gegend, Görtschitzthal-Krappfeld, Gurk, Klagenfurt-Land, Klagenfurt-Stadt, Lieserthal, Metnitzthal, Mittelgailthal, Millstatt-Spittal, Oberdrauthal, Obergailthal, Oberjaunthal, Oberlavantthal, Obermöllthal, Oberrosenthal, Untermöllthal, Unterrosenthal, Unterlavantthal. St. Veit, Villach-Paternion.

Hauptversammlung am 16. April 1895 in Villach. Der Sprachunterricht in der Volksschule und unsere Sprachbücher (Kerschbaumer); Die Bestrebungen der deutschen Gesellschaft für Erziehungs- und Schulgeschichte (Gritschacher); Anträge: Krankenversicherung der Lehrpersonen (Wratitsch); Dank an den Landtag für Einführung des Personalclassensystems. Besprechung über eine neue zweisitzige Schulbank, construiert von Pliwa-Villach. — Ausschusssitzungen: Änderung im Vereinsorgane. — Die Schulmesse im Winter.

Vereinsorgan: „Kärntner Schulblatt" (monatlich zweimal; 3 fl. 20 kr.). Schriftleiter R. Bertschinger.

Krainischer Lehrerverein. 23. Vereinsjahr 1894/95. Sitz des Vereins: Laibach. Obmann: Joh. Benda. 65 Mitglieder. Vereinsorgan: Laibacher Schulzeitung. Erscheint monatlich einmal; Preis jährlich 2 fl. — Die regelmässigen Monatsversammlungen des Vereins waren dem classischen Alterthum gewidmet: Herr Professor Dr. Josef Jul. Binder hielt 4 Vorträge über seine Studienreise in Italien und Griechenland, und

zwar 1. Reisebeschreibung. 2. Athen. 3. Tiryns, Mykenä, Troja. 4. Olympia. Die noch in Aussicht genommenen Vorträge über Pompeji und Aquileja, sowie der gemeinsame Ausflug nach letzterem Orte wurden durch die Erdbebenkatastrophe vereitelt. — Der Verein sorgt für die Verbreitung von „Österreichs deutsche Jugend" und des vom deutschen Landeslehrervereine in Böhmen herausgegebenen Lehrerkalenders. — Das Anerbieten des Vereinsausschusses, einen alle Umstände berücksichtigenden Vorschlag für die Vertheilung der Erdbebenspende der Wiener Collegen zu erstatten, wurde von den mit der Vertheilung Betrauten unberücksichtigt gelassen.

Slovenischer Lehrerverein in Laibach (Slovensko učiteljsko društvo v Ljubljani). 1894/95. 146 Mitglieder. Vereinsorgan: „Učiteljski Tovariš" (35. Jahrgang, monatlich 2 Nummern. Pr. jährl. 3 fl.). Obmann des Vereins: Andreas Žumer, k. k. Bezirksschulinspector. Redacteur: Jakob Dimnik, städt. Lehrer. — In den Wintermonaten fanden Vereinsabende statt, in welchen pädagogische und literarische Erscheinungen besprochen wurden. Monatlich 2 Vorträge. Die Hauptthätigkeit concentrierte sich im Vereinsorgane. Das Erdbeben wirkte auch auf die Vereinsthätigkeit nachtheilig ein. — Der Verein will sich zum Landeslehrerverein erweitern, wofür die Statuten schon zusammengestellt sind; dieselben sollen der nächsten Generalversammlung vorgelegt werden. — Am 25. Juni starb der pens. Director Andreas Praprotnik, Gründer und 25 Jahre lang Redacteur des Vereinsorganes, vieljähriger Obmann des Vereines, Jugendschriftsteller, Dichter, Inhaber des gold. Verdienstkreuzes m. d. Krone etc. etc. Die Generalversammlung fand am 28. December statt.

Deutscher Landeslehrerverein in Böhmen. 22. Vereinsjahr 1894/95. Vereinswürdenträger: Franz Rudolf, Bürgerschuldirector, Schriftleiter v. Ö. D. J. Reichenberg. 1. Obmannstellvertreter: K. Wanka, B.-D. Karolinenthal; 2. Obmannstellvertreter: Johann Gangl, B.-D. Gablonz; Schriftführer: B.-L. Reinhold Erben-Reichenberg; B.-L. Moritz Mautner-Gablonz; B.-D. Josef Gertler-Warnsdorf; Zahlmeister und Verwalter des Vereinsorgans „Freie Schulzeitung": F. Ölkrug, V.-L. in Reichenberg; Verwalter der „Hilfscassa", Oberlehrer Karl Sywall-Reichenberg; Schriftleiter der „Freien Schulzeitung", V.-L. Friedrich Legler-Reichenberg; Schriftleiter des Lehrerkalenders B.-L. M. Mautner-Gablonz; Berichterstatter über Lebensversicherung, Oberlehrer J. Just-B.-Leipa; Verwalter des Studentenheimfondes, B.-L. Wilhelm Hölscher-Reichenberg; Berichterstatter über die Feuerversicherung, B.-D. J. Gertler-Warnsdorf.

Unbeirrt um die düstere Lage der Zeit ist der Deutsche Landeslehrerverein in Böhmen auf der Bahn des „Fortschrittes" und der „wirtschaftlichen Selbsthilfe" rüstig vorwärts geschritten. Das Band der Einigkeit ist nicht gelockert, nur noch fester geworden, indem sich die Mitgliederzahl des Vereines auf 6000 hob, die in 78 Zweigvereinen eine reiche Thätigkeit entfalten.

Die Hauptversammlung des Deutschen Landeslehrervereines fand am 5., 6. und 7. August 1895 in der königlichen Bergstadt Mies statt, die sich zwar für unsere immer mehr anwachsenden und sich bedeutungsvoller gestaltenden Hauptversammlungen in Beziehung auf die Unterbringung der vielen Theilnehmer als unzureichend erwies, doch durch die herzliche Gastfreundschaft der freundlichen Stadt und ihrer liebenswürdigen Bewohner den sonstigen „Comfort" vergessen liess.

Diese Hauptversammlung gestaltete sich insbesondere durch die Anwesenheit des bekannten Pädagogen Herrn Christian Jessen, sowie durch die glänzenden Vorträge des Herrn Bürgerschullehrers J. Wisina-Rumburg über „Die Schule, eine Pflanz- und Pflegestätte des Idealismus" und des Oberlehrers Herrn Franz Schreiter-Deslawen (Podersam) über „Pestalozzi", sowie des Herrn Landtagsabgeordneten F. Legler-Reichenberg über „Unser Schulaufsichtsgesetz" zu einer bedeutungsvollen. Von grosser Wichtigkeit und erspriesslichem Erfolge erwies sich auch die „Bürgerschullehrerversammlung", die hier das erste Mal tagte und durch den gediegenen Vortrag des Herrn B.-D. Wilhelm Schöft-Dobrzau über das Thema: „Wie kann die Bürgerschule in ihrer Entwicklung gefördert werden?" nicht nur einen erfreulichen Erfolg zeitigte, sondern auch die Einigkeit der Bürgerschullehrer in allen Fragen herbeiführte.

Die Sitzung des weiteren Ausschusses war nebst den 17 Ausschussmitgliedern von 72 Obmännern, bezw. Delegierten der Zweigvereine besucht, eine Zahl, die bisher noch nicht erreicht worden war.

In dieser wurden die Berichte über die literarischen Unternehmungen des Vereines sowie über die Cassagebahrung, die Hilfscasse, Studentenheime u. s. w. erstattet, aus welchen wir hervorheben:

Die „Freie Schulzeitung", welche 28 Jahre besteht und zwar 13 Jahre unter der trefflich bewährten Leitung des Lehrers und Landtagsabgeordneten Friedrich Legler, zählte 2770 Abonnenten, von denen Böhmen 2588, Niederösterreich 103, Wien 49, zus. 152, Mähren 71, Schlesien 23 etc. aufweisen.

Die Jugendschrift „Österreichs Deutsche Jugend", welche den 12. Jahrgang mit immer steigendem Erfolge zurückgelegt hat, wurde dieses Jahr sogar in einer „Sonder-Ausgabe" im Deutschen Reiche verbreitet.

Der Lehrerkalender, der im 12. Jahrgange seinen Rundgang durch die österreichischen Kronländer unternommen, erwirbt sich mit jedem Jahre neue Freunde und Abnehmer und liefert den namhaften Reingewinn an die Hilfscassen des Landeslehrervereines ab.

Die Lebensversicherung bei dem 1. allgemeinen österreichischen Beamtenvereine in Wien (Berichterstatter die Herren M. Mautner und J. Just) ist in stetem Aufschwunge begriffen. Es sind dermalen bereits 1372 Collegen mit fl. 1 459 300 versichert. In der Zeit vom 1. Mai 1894 bis 31. Juli 1895 wurden an Prämien nicht weniger als fl. 64 073·21 eingezahlt und an Abschlussprovision fl. 265·07 erzielt, seit dem Bestehen des Vertrages bereits fl. 1348·30.

Die Brandschadenversicherung bei der Reichenberg-Brünner Versicherungsanstalt „Concordia" in Reichenberg (Berichterstatter B.-D. J. Gertler-Warnsdorf) hat noch nicht jenen Zuspruch seitens der Lehrerschaft, die sie infolge ihrer ausserordentlich günstigen Bedingungen verdient, gefunden. Es wird demnach sofort eine neuerliche Action zu Gunsten dieses erspriesslichen Unternehmens unternommen. Es waren im ganzen circa 1350 Lehrpersonen mit einer Versicherungssumme von über 1 Million Gulden gegen Feuersgefahr bei der „Concordia" versichert.

Aus dem Studentenheimfonde (Verwalter B.-L. W. Hölscher-Reichenberg) ist zu berichten, dass im Vereinsjahre 1895 fl. 1385 an die 9 bestehenden „Studentenheime" abgegeben wurden.

Die segensreichste Institution des Deutschen Landeslehrervereines ist wohl die Hilfs-

casse. Dieselbe ist bereits auf fl. 64 644 angewachsen. Die Zahl der bisher bewilligten Darlehen beträgt 1460, welche zusammen den Betrag von fl. 131 347·22 erforderten. Unter den Mitgliedern steht gegenwärtig eine Darlehenssumme von fl. 41 486.

Die „Krankenunterstützungscasse des Deutschen Landeslehrervereines" weist einen Vermögensstand von über fl. 5000 auf; an Unterstützungen ist bis Rechnungsabschluss 30. September 1895 bereits die ansehnliche Summe von fl. 2302 verausgabt worden.

Ferner ist in diesem Jahre die Spar- und Vorschusscassa des Deutschen Landeslehrervereines (Obmann Herr Oberlehrer Parthe-Reichenberg) ins Leben gerufen worden, die immer mehr an neuen Mitgliedern gewinnt.

Von den literarischen Unternehmungen ist noch nachzutragen, dass das „Vaterländische Liederbuch" von Sluke und Wagner immer mehr an Verbreitung gewinnt, ebenso die „Rondschrifthefte".

Die Kaiser Franz Josefs-Stiftung verabreichte im Jahre 1894 an 56 Bittstellerinnen den Betrag von fl. 628.

Der Ausschuss des Vereines widmete seine umfangreiche Thätigkeit nicht bloss den wirtschaftlichen Interessen der Lehrerschaft, sondern war auch stets bestrebt, ihre geistigen Interessen zu vertreten und alle auftauchenden Zeitfragen in das Bereich seiner Berathungen zu ziehen. So gelang es ihm nach vielen Sitzungen, die „Bürgerschulsection" zu organisieren, die Lehrpläne für Volks- und Bürgerschulen theilweise zu revidieren, die Frage der Fortbildung der Lehrer zu studieren u. s. w.

Ein wesentliches Verdienst hat sich der Verein auch um die Gründung des Organes des „Deutsch-österreichischen Lehrerbundes" erworben, indem er nicht nur mit aller Kraft für dasselbe eintrat, sondern auch durch seinen wackeren Obmann Herrn B.-D. F. Rudolf die Wahl des Schriftleiters auf Christian Jessen lenkte. Und schon wieder beschäftigt sich der Verein mit der bedeutungsvollen Frage, den Mitgliedern des Vereines im Jahre 1896 das Vereinsorgan „Freie Schulzeitung" so billig abzugeben, dass es zum Pflichtorgane des Landeslehrervereines erhoben werden kann.

So steht also der Baum festgewurzelt da, befruchtet von frischen, treibenden Säften. Möge derselbe reichliche Früchte tragen! J. Gertler.

Deutscher pädagogischer Verein in Prag. Im abgelaufenen Vereinsjahre (1894) begieng der Verein die Feier seines 25jährigen Bestandes unter Betheiligung weiterer Kreise am 3. November 1894 im Spiegelsaale des Deutschen Hauses in Prag. Festredner war Oberlehrer Josef Novotny, das einzige Mitglied des Vereins, welches demselben seit der Gründung angehört. Er entwarf ein anschauliches Bild von der Entstehung, der Entwickelung und Thätigkeit des Vereins. Als besonders wertvolle Leistungen hebt er hervor: Die Herausgabe der „Blätter für Erziehung und Unterricht", die Gründung eines Volkskindergartens, die Gründung des Schulpfennigvereins, der Wiechowsky-Stiftung, die Anregungen zur Einführung der Feriencolonien, der Jugendspiele, der Speisung armer Kinder, ferner die Gründung eines Heims für Lehrertöchter, die Stellungnahme zu wichtigen pädagogischen und Standesfragen. Der Festredner gedachte auch des hervorragenden Antheils, den die verstorbenen Mitglieder Dr. Alexander Wiechowsky, Dr. Stein und Bürgerschuldirector Anton Schubert an den Arbeiten des Vereins genommen hatten. — Der Verein hielt ferner im abgelaufenen Jahre 9 Ausschuss-Sitzungen und 5 Vollversammlungen. Zur Behandlung

kamen folgende Gegenstände: 1. „Über die Einführung der französischen Sprache als Unterrichtsgegenstand an den k. k. Lehrerbildungsanstalten." Vortragender Oberlehrer W. Srp. — Angenommene Erklärung: „Der D. p. V. in Prag anerkennt die Nothwendigkeit, dass den Lehramtscandidaten in den Lehrerbildungsanstalten Gelegenheit geboten werde, sich die Kenntnis der französischen Sprache anzueignen, und beauftragt seinen Ausschuss, sich an den Deutschen Landes-Lehrerverein in Böhmen mit dem Ersuchen zu wenden, derselbe möge die erforderlichen Schritte thun, dass die französische Sprache an den k. k. Lehrerbildungsanstalten als unobligater Gegenstand, gleichwie es an den Lehrerinnenbildungsanstalten der Fall ist, gelehrt werde." — 2. Bericht über „die Gründung eines Organs des Deutsch-österreichischen Lehrerbundes", erstattet von B.-D. Karl Wanka. Erklärung: „Der Deutsche päd. Ver. in Prag hält zur Erweiterung der Wirksamkeit und zur Hebung des Ansehens des Deutsch-österreichischen Lehrerbundes nach innen und nach aussen die Schaffung eines gut geleiteten Bundesorganes für unerlässlich, kann sich aber bezüglich der Durchführung den Vorschlägen des Bundesausschusses nicht anschliessen, sondern hält vielmehr an der Anschauung fest, dass dieses Organ in bescheidenem Umfange neben den bestehenden Fachblättern erscheinen möge." — 3. „Das Erzgebirge in industrieller und touristischer Beziehung." Vortragender k. k. Prof. August Weymann. — 4. „Über die geschichtliche Entwickelung und den gegenwärtigen Stand der Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts an der Volks- und Bürgerschule." Vortragender B.-Dir. Julius Pohl. — 5. „Über den Stilunterricht auf der Oberstufe." Vortragender D. Franz Mohaupt. (Veröffentlicht in der „Freien Schulzeitung" XXI. Jahrg.) — 6. Besprechung der Broschüre „Über die Verwahrlosung der Jugend auf dem Lande". Berichterstatter Dir. Karl Wanka. — 7. Bericht über „die humanitären Unternehmungen unseres Landes-Lehrervereins", erstattet vom Lehrer J. Schwarz. — Der Ausschuss bestand aus folgenden Mitgliedern: Obmann B.-D. Julius Pohl, Obmannstellvertreter Bürgerschullehrer Michael Hauptvogel, Schriftführer Franz Hauptmann und Matthias Fischer (†), dann Bertha Körner, Zahlmeister August Malley, Bücherwart Friedr. Erben; ausserdem Ludmilla Durchanek, Dir. Franz Fieger, Josef Krause, Dir. Franz Mohaupt, Wenzel Srp, Jakob Schwarz, Matthias Suschanker und Dir. Karl Wanka. Später einberufen wurde Dir. August Hackel. — Der Verein zählt 2 Ehrenmitglieder, 17 stiftende und 195 ordentliche Mitglieder. — Das Vereinsvermögen betrug am Schlusse des Vereinsjahres fl. 656.56.

Deutsch-mährischer Lehrerbund. Derselbe hielt am 5. August 1895 seine V. Vollversammlung in Fulnek unter grosser Betheiligung ab. Herr F. Netopil referierte über die gesetzliche Verpflichtung des Lehrers hinsichtlich des Religionsunterrichtes. In einer daraufhin angenommenen Entschliessung wird bedauert, dass der öst. Volksschule immer wieder Hindernisse in den Weg gelegt werden, dass die Versammlung bezüglich Ertheilung des Religionsunterrichtes auf dem mit den Gesetzen vom 25. Mai 1868 und 14. Mai 1869 geschaffenen Boden beharre und sich entschieden gegen eine, wenn auch nur theilweise Überwälzung des Religionsunterrichtes auf die Schultern der weltlichen Lehrer in einem dem R. V. G. zuwiderlaufenden Sinne ausspreche. Ferner referierte Herr Th. Knaute über die Frage: „In welcher Weise soll das Gehaltsgesetz vom 25. April 1894 abgeändert, bez. ergänzt werden, damit die Lage der Unterlehrer und der durch dasselbe benachtheiligten Lehrer sich günstiger gestalte?"

Endlich sprach Herr J. Heuschneider über die ungünstigen Beförderungsverhältnisse, bedingt a) durch die vereinigte Leitung der Volks- und Bürgerschule, b) durch die oft ungewöhnlich grossen Schulhäuser. Herr O.-L. Schreier (Sternberg) empfiehlt das Wahlrecht für alle definitiv angestellten Lehrpersonen ohne Unterschied des Geschlechtes anzustreben.

Der Verein zählt 32 Zweigvereine mit gegen 1500 Mitgliedern. In den letzten Jahren trat der Verein energisch für die Hebung und selbständige Ausgestaltung der Bürgerschule, für die fachmännische Vertretung derselben in den B.-Sch.-Räthen, für Schaffung einer def. Schul- und Unterrichtsordnung, für die Öffentlichkeit der Qualificationstabellen, für die Hebung der B.-L.-Bibliotheken, für die Entlastung des Lehrers von unnützen Schreibgeschäften, für die Beseitigung der Protection bei Besetzungen von Schulleiterposten, für ein Substitutionsnormale etc. ein. Die Dr. Novak-Hilfscasse wird vom B.-L. Knaute in Olmütz verwaltet. Vereinsorgan „Deutscher Lehrerfreund", monatlich 2 Nummern, per Jahr fl. 2.50. Schriftleiter F. Böhm und F. Netopil.

Nach dem Berichte von F. Netopil.

Lehrerhaus-Verein in Wien. Obmann: Josef Eichler, 3/3, Beatrixgasse 28. Ausgabe von „Mittheilungen" an die Mitglieder. Herausgabe verschiedener Werke im Selbstverlage. Abschluss eines Übereinkommens mit der Buch-, Kunst- und Musikalienhandlung Alfred Siegl in Wien. Veranstaltung eines Vergnügungsabendes und eines Concertes. Vorarbeiten zur Errichtung einer Versicherungsanstalt und zur ersten Studienreise. Errichtung eines Stipendiums von 100 fl. aus Anlass und zum Andenken der Feier des 50jährigen Regierungs-Jubiläums Sr. Majestät unseres Kaisers. Stand Ende December 1894: 4364 Mitglieder, Vereinsvermögen 72 460 fl. 09 kr., Gesammtumsatz der Wirtschaftsabtheilung 315 000 fl. (An Rabatt wurden über 20 000 fl. an die Mitglieder vertheilt, Reingewinn über 8000 fl.) Einlagen in die Spar- und Darlehenscasse 146 490 fl., Darlehen 208 733 fl., 5 % Dividende.

Lehrerhausverein in Linz. Der Lehrerhausverein in Linz, dessen rechtlicher Bestand durch den h. k. k. Statthalterei-Erlass vom 6. Jänner 1895, Z. 20 337/II bescheinigt wurde, bezweckt in der Hauptsache die Errichtung eines durch ständige Einnahmen gesicherten Convictes, in welchem die in Linz studierenden Kinder der Vereinsmitglieder entweder unentgeltlich (Freiplätze) oder billig (Selbstkostenpreis) Unterkunft und Verpflegung finden sollen. Die Kosten der Baulichkeiten u. s. w. sollen aufgebracht werden durch unverzinsliche Bareinlagen der Mitglieder, durch unverzinsliche und auch verzinsliche Darlehen, durch die Erträgnisse verschiedener wirtschaftlicher Unternehmungen und durch Spenden. Nach Amortisierung der Darlehen geht das ganze Vereinsvermögen in den Besitz des oberösterreichischen Lehrervereins über. Die Geschäfte des Vereines besorgt ein 15gliederiger Ausschuss, an dessen Spitze Herr Hans Hornik, Fachlehrer und Gemeinderath in Linz, als Vorstand berufen wurde. Bis jetzt haben sich 251 Mitglieder angemeldet und einen Betrag von 14 250 fl. gezeichnet, von welchem bis Ende November 3879 fl. eingezahlt wurden. An Spenden, Concerterträgnissen u. s. w. giengen 1381 fl. ein. Für den in Aussicht genommenen Baugrund (Preis 10 024 fl.) wurde bereits eine Theilzahlung von 2024 fl. geleistet. Die Thätigkeit des Ausschusses erstreckte sich besonders auf Gewinnung neuer Mitglieder, Erlangung von Spenden, Vorbereitung einer Effectenlotterie, Verhandlungen zur Veranstaltung von Concerten und Herausgabe verschiedener Lehrbehelfe.

Verein zur Gründung eines Curhauses in Karlsbad für Lehrer und Lehrerinnen deutscher Nationalität. 13. Vereinsjahr. Obmann: O.-L. Josef Lopata in Karlsbad.

Der Verein zählt (nach einem Berichte des Schriftführers R. Kutzer in der Generalversammlung vom 21. Juli 1895) 298 (+ 45) beitragende, 491 (+ 7) ständige Mitglieder und 20 (+ 1) Gründer, zusammen 809 Mitglieder. Der Verein zählt 9 Vereinsgruppen und verfügt über ein Capital von 11 821·04 fl. (+ 634·59 fl.). An den Vereinsbegünstigungen nahmen 48 Mitglieder, darunter 28 aus Deutschland theil.

Obmann der Wiener Ortsgruppe ist Herr Dir. F. Pehm II. B. Mitglieder, welche auf die Vereinsbeneficien Anspruch machen, haben sich bei ihrer Ankunft in Karlsbad persönlich beim Obmanne (II. Volksschule, II. Stock) zu melden.

Deutscher Schulverein, Obmann: Dr. Moritz Weitlof. Vereinskanzlei: Wien I. Bräunergasse 9.

Die Gesammteinnahmen des Vereines betrugen im Jahre 1894 274.933·58 fl. gegen 284 547·24 fl. im Jahre 1893.

Die Ausgaben beliefen sich auf 244 527·28 fl. gegen 253 652·88 fl. im Vorjahre. Der Verein besass und unterhielt 1894 28 Schulen (— 1) mit 67 Classen (— 2) in 69 Abtheilungen (— 2). Hievon entfallen auf Böhmen 16, auf Mähren 5, auf Schlesien 2, auf Galizien 1, auf Steiermark und Krain je 2 Schulen. Er besass ferner 43 Kindergärten (— 1) mit 49 Abtheilungen (— 1). Subventioniert wurden 42 Schulen (— 5) und 45 Kindergärten (+ 5), Religionsunterricht in 9 Fällen (— 1), deutscher Sprachunterricht in 2, Industrialunterricht in 13 (— 2), Fortbildungsunterricht in 5 (+ 1) Fällen, Musikunterricht in 1 (— 5) Falle.

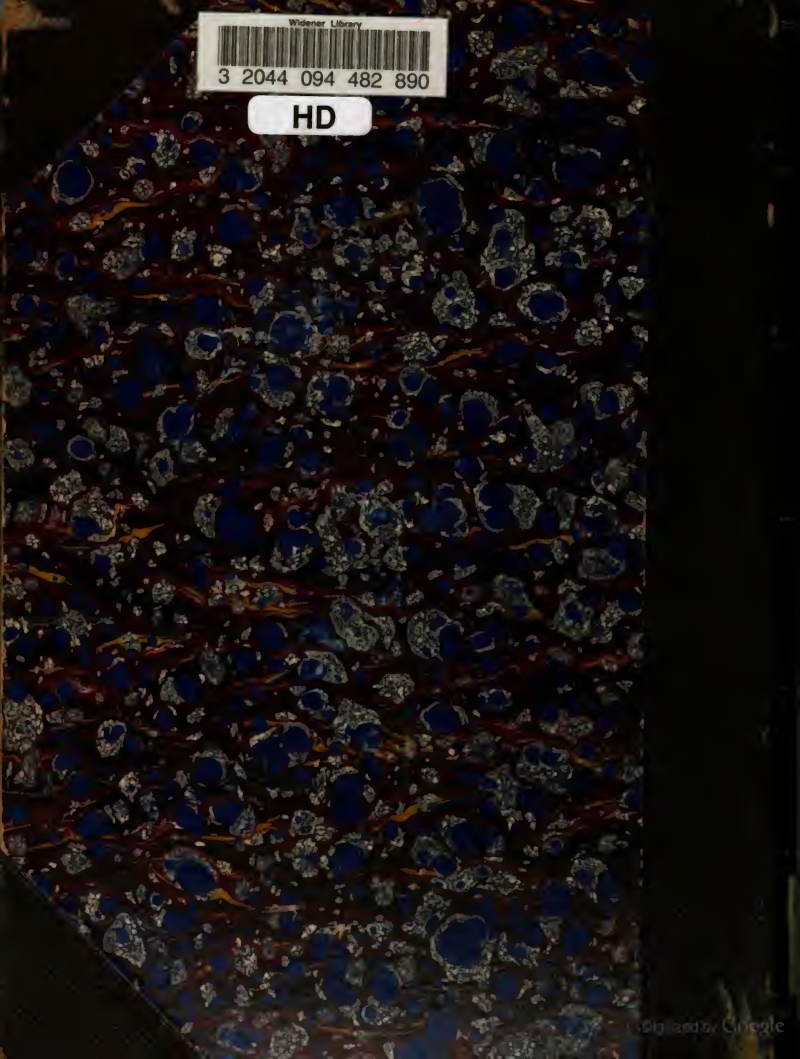
Der Verein besitzt 30 Schulhäuser (— 1) und 20 für Schulzwecke adaptierte Realitäten, subventionierte 11 Schulbauten (— 13), unterstützte 25 Büchereien (+ 17) und beschenkte 2 Schulen (+ 1) mit Einrichtungsgegenständen.

Lehr- und Lernmitteldotationen wurden in 61 (+ 11), Lehrergehaltszulagen in 86 (+ 2), Ehrengaben und einmalige Remunerationen in 108 (+ 6) und Schulgeldvergütungen in 37 Fällen (+ 3) gewährt und anlässlich des Weihnachtsfestes an zahlreichen Vereinsschulen, sowie an 42 öffentlichen Volksschulen (+ 7) Spenden an arme Schulkinder übermittelt.

Stand des reinen Vermögens Ende 1894 fl. 469 595·23 gegen fl. 485 901·11 im Vorjahre.






Widener Library
3 2044 094 482 890
HD